

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Главный редактор: *В. А. Беловолов* доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскалова доктор педагогических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

Н. В. Дмитриева доктор психологических наук, профессор

А. Ж. Жифаров доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

В. Г. Храпченко доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

Председатель редакционного совета:

В. А. Сластенин доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Редакционный совет:

Л. Н. Алексаикина (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Р. М. Асадуллин (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

М. А. Галагузова (Екатеринбург) доктор педагогических наук, профессор

А. Д. Герасёв (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

Д. А. Данилов (Якутск) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Дмитриенко (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

И. Ф. Исаев (Белгород) доктор педагогических наук, профессор

В. П. Казначеев (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

Н. Э. Касаткина (Кемерово) доктор педагогических наук, профессор

Т. К. Клименко (Чита) доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Куликова (Хабаровск) доктор педагогических наук, профессор

В. М. Лопаткин (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Лурье (Пермь) доктор педагогических наук, профессор

А. Я. Найн (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

Т. Н. Петрова (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

С. М. Редлих (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Ю. В. Сенько (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А. И. Субетто (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

Н. Е. Щуркова (Москва) доктор педагогических наук, профессор

ISSN 1813-4718

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,

телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ №77 – 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Почта России» – 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Ведущий редактор: *С. П. Беловолова*

Ответственный секретарь: *Н. В. Кергилова*

Оператор электронной верстки: *А. А. Жарков*

Программисты: *Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова*

Технический секретарь: *Е. В. Куркова*

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 11 номеров в год.

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, НГПУ.

Тел/факс: 8 (383) 268–12–95, 268–11–55. <http://www.sp-jornal.ru>

E-mail: journal.nspu@mail.ru, vabelovolov@mail.ru

Формат 70х108/16. Печать офсет. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 28,6. Уч.-изд. л. 30,21

Подписано в печать: 29.01.09. Тираж 1000 экз. Заказ № 107.

ООО «Немо Пресс». 630001, Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202. Тел.: (383) 292–12–68

included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

Editor-in-Chief: *V. A. Belovolov* doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: *P. V. Lepin* doctor of pedagogics, professor

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor
R. I. Aizman doctor of biology, professor
S. P. Belovolova doctor of pedagogics, professor
N. V. Dmitrieva doctor of psychology, professor
A. Zh. Zhafyarov doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education
V. A. Zverev doctor of history, professor
V. S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor
V. G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor
A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Editorial Council:

Chairman: *V. A. Slasyonin* doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Members:

L. N. Aleksashkina (Moscow) doctor of philology, professor
R. M. Asadullin (Ufa) doctor of pedagogics, professor
M. A. Galaguzova (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor
A. D. Cerasev (Novosibirsk) doctor of biology, professor
D. A. Danilov (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education
V. A. Dmitriyenko (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education
I. F. Isayev (Belgorod) doctor of pedagogics, professor
V. P. Kaznacheyev (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences
N. E. Kasatkina (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor
T. K. Klimenko (Chita) doctor of pedagogics, professor
L. N. Koolikova (Khabarovsk) doctor of pedagogics, professor
V. M. Lopatkin (Barnaul) doctor of pedagogics, professor
L. I. Lurye (Perm) doctor of pedagogics, professor
A. Ya. Nine (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor
T. N. Petrova (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor
S. M. Redlikh (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor
G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education
Yu. V. Senko (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education
A. I. Subetto (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor
N. Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

ISSN 1813-4718

The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE "MAIL OF RUSSIA" – 32358

© Novosibirsk state pedagogical university, 2009.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813-4718

Основное название: *Sibirskij pedagogiceskij zurnal*

Сокращенный вариант названия: *Sib. pedagog. z.*

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу Почта России – 32358

по каталогу Роспечать – 40633



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

SCIENTIFIC EDITION

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“The Siberian pedagogical journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “the Siberian pedagogical journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

the following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 “The Siberian pedagogical journal” was registered in the International registration catalogue in Paris, France

ISSN under following number: ISSN 1813-4718

The basic name transliterated: Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal (Russian: Сибирский педагогический журнал)

The shortened form of the name: Sib. pedagog. z.

“The Siberian Pedagogical Journal” is distributed by subscription and at retail. Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Конференции

В. А. Беловолов.

Научный журнал в России: актуальные проблемы и перспективы развития в современных условиях25

Представлен обзор научно-практической конференции в г. Москва.

Ключевые слова: научный журнал; развитие.

Раздел II. Профессиональное образование

Р. М. Асадуллин.

Системогенез педагогической деятельности в образовательном процессе высшей школы34

Автор определяет содержание системогенеза педагогической деятельности, рассматривает модель генетического кода профессии, показывает уровневую систему формирования педагогической деятельности студентов.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; формирование; система.

И. Ф. Исаев, И. А. Шаршов.

Профессионально-творческое саморазвитие личности: восхождение к акме43

В статье рассматривается акмеологический подход к профессионально-творческому саморазвитию личности.

Ключевые слова: акмеология; профессионально-творческое саморазвитие; образование.

В. И. Матис.

Полипарадигмальный подход как методологическая основа создания современной школы54

В статье рассмотрены подходы к формированию поликультурной личности в современном мире, дана поликультурная модель школы.

Ключевые слова: школа; поликультурная модель; парадигма.

Л. А. Кульгина.

Интегративная основа качества процессов и результатов обучения студентов вуза65

Выявлена интегративная основа процессного и компетентностного подходов к качеству подготовки специалистов в вузе. Предложена модель процесса формирования профессиональных компетенций будущих инженеров-строителей в ходе сквозного курсового проектирования.

Ключевые слова: междисциплинарная интеграция; компетентностный подход к образованию; процессный подход; сквозное курсовое проектирование; компетенции; профиль компетенций выпускника вуза.

В. Г. Шантаренко.

Сопровождение студентов нематематических специальностей в процессе обучения математике средствами визуального информационного поля в курсе аналитической геометрии76

Активный метод обучения математике студентов нематематических специальностей на основе сопровождения их в процессе обучения средствами визуального информационного поля и его реализация в курсе аналитической геометрии.

Ключевые слова: компетентность; система; системный подход; модель; моделирование; визуальное информационное поле; модели визуального информационного поля.

В. В. Ларионов, Ю. И. Тюрин.

Проблемно-ориентированная система обучения физике в техническом университете: основные положения, современное состояние и перспективы86

Обсуждается опыт внедрения проблемно-ориентированного обучения физике для обеспечения эффективного инженерного образования в условиях инновационной подготовки инженеров в Томском политехническом университете. Показано, что наилучшие результаты могут быть получены при обеспечении реализации студентами физических идей на уровне учебных проектов.

Ключевые слова: проблемно-ориентированная система; физика; технический университет.

М. Г. Макаренко.

Основные положения методики контекстного изучения частно-методических линий курса «Теории и методики обучения математике» (на примере изучения функциональной линии)90

В статье описаны основные положения методики контекстного изучения частным методом курса «Теории и методики обучения математике». Рассмотрены основные принципы построения обучающей системы заданий.

Ключевые слова: контекстное изучение; теории и методики обучения математике.

Т. Л. Камоза.

Общепрофессиональная готовность студентов вуза как педагогический феномен100

В статье представлены результаты констатирующего эксперимента по определению уровня общепрофессиональной готовности студентов Красноярского государственного торгово-экономического института. Определены критерии оценки, методики сбора и обработки эмпирических материалов. Дано количественное, качественное представление материалов и их анализ.

Ключевые слова: общепрофессиональная готовность.

Раздел III. Информационные и педагогические технологии

Д. А. Власов.

Интеграция информационных и педагогических технологий в системе прикладной математической подготовки будущего специалиста109

В статье раскрыты возможности интеграции информационных и педагогических технологий в системе прикладной математической подготовки будущего специалиста, выделена система принципов интеграции информационных и педагогических технологий.

Ключевые слова: прикладная математическая подготовка; информационные технологии; педагогические технологии.

Л. И. Миронова.

Электронный учебно-методический комплекс дисциплины как средство повышения познавательной активности студентов вуза118

В статье приведено описание педагогического эксперимента, посвященного изучению влияния электронного учебно-методического комплекса дисциплины на глубину знаний будущих учителей информатики, обучающихся на факультете информатики Уральского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: электронный учебно-методический комплекс дисциплины; педагогический эксперимент; статистическая обработка результатов эксперимента; познавательная активность.

Л. З. Цветанова-Чурукова.

Информационные технологии как важный ресурс интеграции дисциплин начальной школы в общую образовательную систему124

Статья посвящена описанию тех функциональных возможностей, которые имеют информационные технологии для осуществления интеграции дисциплин начальной школы в общую образовательную систему (на примере широко используемой в Болгарии системы электронного обучения и оценивания ATutor).

Ключевые слова: информационные технологии; интеграция; электронные обучающие продукты.

Раздел IV. Языковая культура

Т. Л. Гурулева.

Практическая реализация модели соизучения языков и культур в системе высшего языкового образования131

В статье описана практическая реализация модели соизучения языков и культур в общей системе поликультурной модели высшего языкового образования. Изучено содержание обучения языку и культуре на основе анализа базовых учебных пособий изданных и используемых в России, учебников, изданных в Китае, а также требований ГОС ВПО к обязательному минимуму содержания основных образовательных программ, ориентированных на подготовку специалистов по международному и межкультурному общению. Определено основное тематическое содержание процесса соизучения языка и культуры, последовательность и взаимодействие тем при постижении языковой и культурной картин мира китайского этноса. Описаны практически подтвержденные эффективные инновационные технологии обучения восточным языкам и культурам.

Ключевые слова: поликультурная модель высшего языкового образования; практическая модель соизучения языков и культур; содержание обучения языку и культуре; инновационные технологии обучения восточным языкам и культурам.

Н. В. Якунина.

Методика обучения студентов-иностранцев чтению текстов по специальности (с помощью ресурсов Интернета)151

Статья посвящена методике обучения чтению специальных текстов студентами-иностранцами гуманитарного профиля. Рассматриваются особенности использования учебных и аутентичных текстов, основные требования к различным видам чтения. Особое внимание уделяется использованию возможностей Интернета в обучении чтению.

Ключевые слова: текст, чтение; язык специальности; русский язык как иностранный; Интернет; этапы обучения чтению.

Н. Е. Шпак.

Извлечение и письмо-фиксация информации как программы предметного содержания монологического высказывания специалиста156

Статья посвящена рассмотрению проблемы извлечения информации из иноязычных источников в процессе информативного чтения специалиста при его подготовке к профессионально обусловленному высказыванию и обучения этому процессу будущих специалистов.

Ключевые слова: извлечение информации; письмо-фиксация; предметное содержание; монологическое высказывание специалиста.

Раздел V. Формирование культуры личности

*Л. Н. Куликова.***Взаимопонимание субъектов педагогического процесса как ценность образования166**

Автор рассматривает содержательные компоненты взаимопонимания субъектов педагогического процесса в рамках аксиологического подхода.

Ключевые слова: взаимопонимание; субъект; ценность; педагогический процесс.

*Т. Б. Князева.***Становление человека в обществе: культурно-исторический аспект рассмотрения180**

Статья посвящена анализу становления человека в обществе в глобальном масштабе осмысления проблемы; влиянию отдельной личности на становление общества в целом; анализу развития Российского общества в обозначенном направлении исследования; выявлению способностей и характеристик человека, которые позволяют ему самому позитивно развиваться, а также позитивно воздействовать на развитие всего общества в целом; анализу данного вопроса в российском обществе и выявлению компетентности российского человека. Вопрос раскрывается в его культурно-историческом аспекте.

Ключевые слова: человек; общество; культурно-исторический аспект.

Раздел VI. Повышение качества современного школьного образования

*Д. А. Савельев, М. А. Пуцаева.***Методическое обеспечение процесса профессиональной подготовки студентов юридических вузов193**

В статье с учетом задач профессиональной подготовки студентов юридических вузов раскрываются особенности разработки и реализации методического обеспечения этого процесса. С учетом содержания профессиональной готовности будущих юристов предлагается модель методического обеспечения процесса профессиональной подготовки студентов юридических вузов.

Ключевые слова: процесс; профессиональная подготовка; юридический вуз.

*А. С. Кондратьев, Е. В. Ситнова.***Физические задачи как средство развития парадоксального характера мышления202**

Развитие парадоксального характера физического мышления является одним из компонентов обучения физике. Наиболее эффективный путь его развития – это решение физических задач, когда отсутствуют удовлетворительные алгоритмы решения. Поэтому развитие парадоксального характера мышления является наиболее показательным фактором выявления лиц, склонных и способных к исследовательской деятельности в современных условиях.

Ключевые слова: физическое мышление; парадоксальность физического мышления; физическая задача; модель научного исследования; исследовательская деятельность школьников.

*П. В. Афанасьева, З. П. Ларских.***Особенности диагностики успешности усвоения школьниками грамматико-орфографических тем в традиционном и компьютерном вариантах209**

Статья посвящена рассмотрению вопроса об особенностях проведения традиционной и компьютерной диагностики усвоения школьниками грамматико-орфографических тем на основе учета трех аспектов учебной работы (когнитивного, мотивационного, ценностного) и важного индикатора, как ошибки.

Ключевые слова: диагностика; грамматико-орфографические темы; компьютерное обучение; традиционное обучение; усвоение языкового материала.

И. В. Высоцкая.

О перспективах реализации программы по литературному краеведению для детей младшего школьного возраста214

В качестве средства реализации регионального компонента образования в статье предложена программа по литературному краеведению для детей младшего школьного возраста, составленная автором и апробированная в рамках курсовых и дипломных работ студентов факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: региональный компонент образования; краеведческая направленность литературного образования; программа по литературному краеведению; эмоционально-творческая деятельность учащихся; патриотическое; нравственное; эстетическое; экологическое воспитание.

3. А. Дулатова.

О культуре трансляции способов рассуждений220

Представленная работа посвящена описанию организации изучения умозаключений, как средства получения опосредованного знания, направленная на развитие у студентов педагогических вузов культуры трансляции способов познавательной деятельности.

Ключевые слова: организация изучения умозаключений; дедуктивные; индуктивные и трудуктивные умозаключения; культура трансляции способов познавательной деятельности.

М. Н. Ахметова, О. В. Маниковская.

Факторы становления субъектности учащихся в диалоговых отношениях обучения литературе228

В статье рассматриваются факторы становления субъектности школьников в диалоговых отношениях обучения литературе. Авторы утверждают, что процесс диалоговых отношений направляется и стимулируется факторами, в основе которых-причина, движущая сила явления или процесса, и существенное обстоятельство.

Ключевые слова: фактор; диалоговые отношения; субъектность.

П. А.-Ю. Батчаева.

Устные упражнения как одно из средств формирования математической культуры учащихся 5–9-х классов240

Статья посвящена раскрытию проблемы формирования математической культуры через систему устных упражнений. В ней раскрываются основные результаты исследования.

Разработана методическая система устных упражнений: рассмотрены мотивы их использования, выделено содержание с учетом специфических принципов устных упражнений, установлены средства, формы и методы проведения.

Приведены результаты исследования.

Ключевые слова: математическая культура школьников; математическая грамотность; содержание; формы; методы; цель; средства; устные упражнения; принцип легкости и комфортности; принцип от простого к сложному; принцип углубления содержания тем и полноты; принцип однотипности; принцип контрпримеров; принцип наблюдения и обобщения; принцип непрерывного повторения; принцип вариативности; принцип цикличности; принцип скользящего временного интервала.

В. Ф. Третьяченко.

Конструирование нотного учебника в свете развивающего обучения250

В данной статье на основе теории учебника и концепции развивающего обучения рассматриваются принципиальные моменты конструирования содержания и структуры современного нотного учебника

Ключевые слова: нотный учебник; концепция; развивающее обучение.

Е. В. Гетманская.

Эвристический метод: генезис и современное функционирование261

Генезис эвристики, представленный в статье, обуславливает современную трактовку двойной эвристической функции: как частотного поискового метода и как константного свойства процесса обретения новых знаний. Такое двойное обоснование эвристического метода обучения расширяет известные до сих пор границы его практического применения, трансформируя его в категорию метаметодическую.

Ключевые слова: эвристика; генезис; метаметодика; продуктивный метод; индукция; познавательная константа.

И. Н. Полынская.

Этнохудожественное образование школьников в Ханты-Мансийском округе-Югре268

В статье рассматривается национально-региональный компонент в содержании художественного образования и эстетического воспитания школьников Ханты-Мансийского автономного округа-Югры.

Ключевые слова: регионализация содержания художественного образования; этнонациональное своеобразие; народное искусство; национально-региональный компонент; этнохудожественное образование.

Е. А. Карташов, В. С. Нургалиев.

Краткосрочная интенсивная школа как образовательная среда для учащихся старших классов284

Рассматривается содержание и объем понятия «краткосрочная интенсивная школа» и приводится ее обоснование как образовательной среды для учащихся старших классов

Ключевые слова: школа; краткосрочность; интенсивность; учащийся старших классов; когнитивная; эмотивно-аксиологическая и поведенческая (деятельностная) сферы личности; образовательное пространство; образовательная среда.

О. К. Агавелян, Л. М. Лучшева.

Идентификация эмоциональных состояний учащегося при восприятии голоса педагогом в профессиональной деятельности289

В данной статье показано значение адекватного восприятия голоса учащихся и идентификации эмоциональных состояний педагогами в профессиональной деятельности с целью достижения положительной ситуации.

Ключевые слова: эмоциональные состояния; восприятие; голос; педагогическая деятельность.

Н. Я. Сайгушев, Р. Р. Галимова, Н. Б. Чочова.

Информационно-педагогические средства формирования духовных ценностей у учащихся учреждений дополнительного образования297

В статье авторы раскрывают особенности формирования духовных ценностей у учащихся учреждений дополнительного образования через информационно-педагогические средства.

Ключевые слова: информационно-педагогические средства; духовные ценности; дополнительное образование.

Л. С. Рязанова, С. Н. Шушкова.

Организационно педагогические условия оценки качества математического образования студентов университета	303
---	------------

В статье представлено авторское понимание модульно-рейтинговой оценки качества математического образования студентов университета как средства его повышения. Предлагается комплекс организационно-педагогических условий повышения качества математического образования студентов университета, посредством его модульно-рейтинговой оценки.

Ключевые слова: качество математического образования студентов университета; оценка качества математического образования; модуль; рейтинг; внутренняя и внешняя мотивация образовательной деятельности студентов университета.

Раздел VII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

Д. В. Ушаков.

Воспроизводство этничности в системе этнокультурных взаимодействий: теоретическая модель	312
---	------------

В статье рассмотрена теоретическая модель воспроизводства этничности в системе этнокультурных взаимодействий.

Ключевые слова: этничность; модель; этнокультурное взаимодействие.

Д. В. Городенко.

Образование коренных народов России в XVIII веке	322
---	------------

Россия, являясь многонациональной страной, имеет богатый исторический опыт по организации образования для коренных народов. В статье представлен анализ основных наиболее значимых моментов развития отечественного образования этого периода: образовательные реформы Петра I, Екатерины II.

Ключевые слова: национальное образование; образовательная политика; культурно-образовательное пространство; образовательные реформы.

Е. С. Бабунова.

Проектирование и реализация этнокультурной среды в образовательном пространстве дошкольного учреждения	329
---	------------

В статье рассмотрен средовой подход через характеристику различных видов сред, как фактора этнокультурного развития дошкольников.

Ключевые слова: личность; ребенок-дошкольник; этнокультурное развитие; культура общества; этнокультурная среда.

Р. А. Орлова.

Модель формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников	337
--	------------

В статье определены принципы, структурные компоненты, критерии формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения.

Ключевые слова: модель; готовность; межнациональное общение.

Раздел VIII. История педагогической теории и практики

А. И. Гордин.

Транслирование общественно-образовательных ценностей сибирской печатью XVIII–XIX веков	345
---	------------

В статье исследуются просветительские традиции сибирской печати. С помощью хронологического анализа определяются общественно-образовательные ценности, которые

транслировали газеты того времени. Это позволяет выделить основные направления их неформальной образовательной деятельности: *литературное и литературоведческое, географическо-физическое и экономическое, философское, гражданское, информационное* и определить их как традиционные для современных общественно-литературных газет Сибири.

Ключевые слова: сибирские газеты; неформальное образование взрослых; общественно-образовательные ценности.

Е. В. Понятовская.

Педагогическая интеллигенция Восточной Сибири: исторический аспект352

В статье исследуется процесс становления педагогической интеллигенции на территории Восточной Сибири от появления «пришлых людей» до формирования системы подготовки в учебных заведениях. Акцент делается на то, что количественный и качественный состав педагогической интеллигенции Восточной Сибири был неодинаков, но вместе с тем, сохраняя главные свои черты, приобретая новые качества, она влияла на воспитание и образование подрастающего поколения.

Ключевые слова: история интеллигенции; Восточная Сибирь; «пришлые люди»; народное образование; декабристы; учитель; учительский институт; педагогическая интеллигенция.

И. М. Гриневич.

Факторный анализ развития отечественного образования367

Для успешной координации образовательных связей внутри государства и на межгосударственном уровне создается юридическая база образования, представляющая собой «систему нормативных правовых документов, отражающих закрепление основных направлений национальной и межнациональной политики в сфере обучения и воспитания». Такая база создавалась и совершенствовалась по мере исторического становления образовательного процесса и выступала одним из факторов его развития. Указанные обстоятельства позволили представить проблему исследования включающую: цель, задачи, содержание, предмет, формы, методы и результат.

Ключевые слова: координации образовательных связей; система нормативных правовых документов; межнациональная политика в сфере обучения и воспитания; историческое становление образовательного процесса; фактор его развития; обстоятельства и проблема исследования.

Т. П. Днепров.

Эволюция смысла толерантности в истории философско-педагогической мысли375

В статье дается обоснование необходимости осуществления образовательного процесса в средней и высшей школе с точки зрения осознания и понимания смысла толерантности, как общечеловеческой ценности и практического условия сохранения и развития культуры и цивилизации.

Ключевые слова: смысл толерантности; общечеловеческие ценности.

Раздел IX. Сравнительная педагогика

В. И. Петрищев, Т. П. Грасс, И. В. Алексеенко.

Семья – институт социализации подрастающих поколений в Великобритании, США и в Новой Зеландии383

В статье анализируется семья, являющаяся институтом первичной социализации подрастающих поколений в Великобритании, США и Новой Зеландии. Авторы отмечают, что стабильность семьи и увеличение ее воспитывающего потенциала заключается в доверительных отношениях между членами семьи и демократическом стиле воспитания детей.

Ключевые слова: семья; институт; социализация.

Раздел X. Психологические исследования

Н. В. Коптева.**Онтологическая уверенность как характеристика самосознания393**

Как составляющая самосознания, переживание онтологической уверенности характеризует образ «Я» в мире, предполагает отношение к другому как к себе, распространение отношения к собственному «Я» на других людей, мир в целом, на то, что является значимым для человека в мире. Переживание онтологической уверенности сигнализирует об удовлетворении потребности в принадлежности, корнях, связях с миром. Предпринята попытка валидизации теоретического конструкта онтологической уверенности посредством создания соответствующего диагностического инструментария.

Ключевые слова: самосознание; онтологическая уверенность; самоотношение; методика изучения онтологической уверенности.

В. А. Пересыпкин.**Психологические особенности организованности у учащихся с минимальными мозговыми дисфункциями406**

Статья посвящена исследованию проблемы организованности у учащихся младших классов с минимальными мозговыми дисфункциями. Рассматриваются основные структурные характеристики данного личностного свойства в рамках многомерно-функционального подхода. Проводится сопоставительный анализ организованности у респондентов с ММД и в норме.

Ключевые слова: организованность; минимальные мозговые дисфункции; свойства личности; системный подход.

Т. С. Козырева.**Психологическая идентичности личности сотрудников учреждений пенитенциарной системы под влиянием особых условий деятельности417**

В статье представлены экспериментальные модели конфликтной, травмированной и кризисной идентичности, разработанные на основе психодиагностического исследования сотрудников учреждений пенитенциарной системы. Описаны диагностические критерии для определения каждого вида идентичности, а также особенности их структурных компонентов. Доказано, что особые условия профессиональной деятельности определяют изменения в содержании ядерных и околюдерных компонентов идентичности личности сотрудников. Особая роль в процессе развития кризисной идентичности принадлежит экстремальным факторам внешней среды.

Ключевые слова: особые условия деятельности; конфликтная идентичность; травмированная идентичность; кризисная идентичность; диагностические критерии; структурно-содержательные компоненты идентичности; динамика идентичности.

Л. Н. Молчанова, В. Б. Никишина.**Интегративный подход к оценке состояния «выгорание» у среднего медицинского персонала429**

Анализ процессуальных и результирующих моделей в возникновении состояния «выгорания» приводит к необходимости внедрения интегративного подхода к структурно-процессуальному содержанию состояния «выгорание». Интегративный подход обеспечивает возможность изучения не только феноменологических конструктов, но и механизмов трансформации данного состояния в другие психические явления – свойства.

Ключевые слова: состояние «выгорание»; интегративный подход; результативный подход; процессуальный подход; средний медицинский персонал; трансформация; свойство.

Раздел XI. Коррекционная педагогика, специальная психология

М. В. Мохотаева.

Акустические характеристики голоса детей с церебральным параличом440

Статья посвящена проблеме изучения нарушений голоса у младших школьников с церебральным параличом. Представлены результаты исследования акустических характеристик голоса детей, имеющих двигательную патологию.

Ключевые слова: детский церебральный паралич; дизартрия; нарушение голоса.

О. К. Агавелян, М. В. Иванова.

Особенности распознавания эмоциональных контекстов по голосу подростками с проблемами в развитии449

Экспериментальным путем доказывается различие в уровне эмоционального слуха у разных категорий детей с проблемами в развитии. Впервые голос рассматривается в специальной психологии как категория, имеющая диагностическое и коррекционное значение.

Ключевые слова: голос; эмоциональный слух; дифференциальная диагностика.

Раздел XII. Повышение квалификации педагогических кадров.
Управление образованием

С. В. Слинкин, З. И. Колычева.

Педагогический вуз в территориальном социокультурном пространстве460

В статье дается обоснование понятию «территориальное социокультурное пространство», рассматриваются его структура и свойства, а также принципы функционирования. Отдельные компоненты социокультурного пространства анализируются в контексте значимости педагогического образования для сохранения, развития и поддержания целостности данного пространства.

Ключевые слова: территориальное социокультурное пространство; структура и качество социокультурного пространства; педагогический вуз как центр территориального социокультурного пространства.

Е. В. Ефимова, Г. И. Калимуллина.

Научно-исследовательская деятельность бакалавров и магистров в системе управления качеством профессионального образования469

Внутривузовская система управления качеством охватывает всю деятельность вуза. Построение образовательного процесса в высшей школе на компетентностной основе предполагает ориентированность его на будущую профессиональную деятельность выпускников. Иными словами, процесс подготовки специалиста, соответствующего требованиям времени, будет осуществляться непрерывно в тесной взаимосвязи общего и профессионального образования, внешней и внутренней интеграции образовательной и профессиональной деятельности, если в его основу будет положена теория и методология научного исследования. Научно-исследовательская работа является одной из наиболее эффективных форм определения качества выпускника.

Ключевые слова: компетенция; компетентность; внутривузовская система менеджмента качества.

СОДЕРЖАНИЕ

Правила оформления статей (на русском, английском языках)476

Авторы номера (на русском, английском языках)482

К сведению авторов

Посылая рукопись в редакцию, автор должен указать свой точный почтовый адрес, контактные телефоны, e-mail, фамилию, имя и отчество (полностью), место работы, ученую степень, ученое звание и занимаемую должность. Для докторантов, аспирантов-соискателей – место учебы (вуз, кафедра).

Рукописи не возвращаются.

Редакция журнала

CONTENTS

Section I. In the higher certifying commission

V. A. Belovolov.

Academic Journal in Russia: Acute Problems and Prospects in Modern Conditions	25
--	----

A review of a scientific practical conference in Moscow.

Keywords: academic journal; development.

Section II. Vocational Training

R. M. Asadullin.

Systemogenesis of Pedagogical Activity in Educational Process of the Higher School	34
---	----

The author defines the systemogenesis of pedagogical activity, considers a model of a 'genetic code of the profession', shows the level system of students' pedagogical activity.

Keywords: pedagogical activity; formation; system.

I. F. Isayev, I. A. Sharshov.

Professional Creative Self-development of the Person: Ascension to the Acme	43
--	----

The article presents the acmeological approach to professional creative self-development of the person.

Keywords: acmeology; professional creative self-development; education.

V. I. Matis.

Polyparadigmatic Approach as a Methodological Basis of Modern School	54
---	----

The author examines various approaches to formation of a polycultural person in the modern world and proposes a polycultural model of school.

Keywords: school; polycultural model; paradigm.

L. A. Kulgina.

Integration base of the quality of the processes and results of the education of the students of the higher school	65
---	----

Integration base of the process and competence approaches to quality of specialists preparation in higher school is revealed. The model of the process of the forming of the professional competencies of the futures civil engineers in the course of course through designing is offered.

Keywords: interdisciplinary integration; competence-based education; course through designing; competencies; profile of the competencies of the graduate of the higher school.

V. G. Shantarenko.

Accompaniment for students of non mathematical specialties in process mathematical training by facilities of visual information field in a course of analytical geometry	76
---	----

Active method of mathematical training for students of non mathematical specialties on the basis their accompaniment in process of training by facilities of visual information field and realization this method in a course of analytical geometry.

Keywords: competence; system; systematic approach; model; modeling; visual information field; models of visual information field.

V. V. Larionov, J. I. Tyurin.

The Problem-focused System of Teaching Physics at Technical University: fundamentals, present situation and prospects	86
--	----

The authors describe their experience in introduction of the problem-focused System of Teaching Physics for effective innovative education of engineers in the conditions of the

Tomsk Polytechnical University. It is shown that the best results can be received as a result of implementation of physical ideas at the level of educational projects.

Keywords: problem-focused system; physics; technical university.

M. G. Macarchenko.

The basic principles methodics of context teaching of particular-methodics of «theory and methodic of teaching mathematics» (on example by learning of function line)90

In this article are described the basis principles methodics of context teaching of students by particular methodics of «theory and methodic of teaching mathematics». The basis principles of construction of learning system of tasks are shown.

Keywords: contextual studying; theories and techniques of training to the mathematician.

T. L. Kamoza.

Professional Readiness of Higher School Students as a Pedagogical Phenomenon100

The author presents the results of experiments aimed at level definition of general professional readiness of students of the Krasnoyarsk State Trade and Economic Institute. Criteria of estimation, techniques of collecting and processing of empirical data can be found further in the paper. Quantitative and qualitative representation of materials and their analysis is also given.

Keywords: professional readiness.

Section III. Information and Pedagogical Technologies

D. A. Vlasov.

Integration of information and pedagogical technologies into system of applied mathematical education of the students109

In article possibilities of integration of information and pedagogical technologies in system of applied mathematical education of students are opened, the system of principles of integration of information and pedagogical technologies is allocated.

Keywords: applied mathematical education; information technologies; pedagogical technologies.

L. I. Mironova.

An Electronic Training Methodical Complex as a Means to Increase the Cognitive Activity of High School Students118

The article describes the pedagogical experiment, devoted studying of influence of electronic teaching aids set to depth of knowledge of the future teachers of computer science, trained at computer science faculty of Ural State pedagogical University.

Keywords: electronic teaching aids set of discipline; pedagogical experiment; statistical processing of results of experiment; informative activity.

L. Z. Tsvetanova-Churukova.

Information technologies as the important resource of integration of disciplines of an elementary school in the general educational system124

Clause is devoted to the description of those functional opportunities which have information technologies for realization of integration of disciplines of an elementary school in the general educational system (on an example of “ATutor” the system of electronic training and diagnostic widely used in Bulgaria).

Keywords: information technologies; integration; electronic training products.

Section IV. Language Culture

T. L. Guruleva. Practical realization of model of language and culture co-study in the sistem of higher linguistic education	131
---	-----

The article describes practical realization of model of language and culture co-study in general system of poly-cultural model of higher linguistic education. The article also considers the content of language and culture teaching on the basis of analyzing the basic textbook edited and used in Russia and in China, and also demands of State Educational Standarts of higher professional education to compulsory minimum of content of basic educational programmes oriented on the training of specialists on international and intercultural communication. The main theme content of language and cultural co-study process, succession and interaction of themes when study language and cultural world images of Chinese people are determined in the article. The article also describes the effective innovative technologies of eastern languages and cultures teaching which were practically acknowledged.

Keywords: poly-cultural model of higher linguistic education; practical model of co-study of language and culture; content of language and culture teaching; innovative technologies of eastern languages and cultures teaching.

H. V. Yakunina. A Technique of Teaching Foreign Students to Read Special Texts by Means of Internet Resources	151
--	-----

The article devoted to the methods of teaching special texts for foreign students (Russian as a foreign language). In article are considered particularities of using academic and authentic texts, formulated basic principles of different types of readings abilities. Special attention was given to the using Internet in teaching reading.

Keywords: text; reading; language for special purposes; Russian as a foreign language; Internet; stages of teaching reading.

N. E. Shpak. Information retrieving and information fixing as a program of monological utterance of the specialists	156
--	-----

The article deals with the characteristics of the process information retrieving and information fixing as a program of monological utterance by the informative reading of the specialist.

Keywords: Information retrieving; information fixing; content; monological utterance of the specialist.

Section V. Formation of Culture of the Person

L. N. Kulikova. Mutual Understanding between Subjects of Pedagogical Process as a Value of Education	166
---	-----

The author considers the essentials of mutual understanding between subjects of pedagogical process within the axiological approach.

Keywords: mutual understanding; subject; value; pedagogical process.

T. B. Knyazeva. Formation of the Person in a Society: Cultural Historical Aspects	180
--	-----

This article is devoted to analysis of man's coming-to-be in a global sense of a problem; to influence of one personality on society's coming-to-be on the whole; to analysis of evolution of Russian society in denoted direction of a research. The article is also devoted to showing up of man's abilities and behaviour, which allow him to develop positively himself, and also influence positively on society. In this article we can see also the analysis of this question in Russian soci-

ety and showing up of competence of Russian person. The question reveals in its cultural-historical aspect.

Keywords: the person; a society; cultural-historical aspect.

Section VI. Improvement of Quality of Modern School Education

D. A. Savelyev, M. A. Pushchaeva.

Methodical Support of Professional Training of Law School Students193

The authors discuss problems of professional training of law school students, features of planning, realization and methodical support of this process. They take into account the professional readiness of the future lawyers.

Keywords: process; vocational training; legal high school.

A. S. Kondratiev, E. V. Sitnova.

Physical tasks as an expedient of development of paradoxical character of thinking202

The development of paradoxical character of physical thinking is one of the components of teaching Physics. The most effective way of its development is the solution of physical tasks when satisfactory algorithms of solution are absent. Therefore, the development of paradoxical character of thinking is the most significant factor of discovery of those people who are inclined and capable to research activity in our modern conditions.

Keywords: physical thinking; paradoxicalness of physical thinking; physical task; model of scientific investigation; research activity of students.

P. V. Afanasjeva, Z. P. Larskikh.

Features of diagnostics of success of mastering by schoolboys of grammar-spelling themes in traditional and computer variants209

Clause is devoted to consideration of a question on features of carrying out of traditional and computer diagnostics of mastering by schoolboys of grammar-spelling themes on the basis of the account in three aspects of study (cognition, motivational, valuable) and such important indicator, as mistakes.

Keywords: diagnostics; grammar-spelling themes; the computer training; traditional training; mastering of a language material.

I. V. Vysotskaya.

On perspectives of realization of literary local history program for primary school age children214

The work proposes literary local history program for primary school age children as a way of realization of regional component of education that was composed by the author and tested on the materials of yearly essays and degree works by students of primary school faculty at Novosibirsk State Pedagogical University.

Keywords: regional component of education; local history orientation of literary education; literary local history program; schoolchild's emotional-creative activities; patriotic; moral; aesthetic; ecological upbringing.

Z. A. Dulatova.

About translation culture reasonings methods220

This article is devoted to the description of the organisation of studying of the reasonings, directed on development of cognitive activity methods translation culture of students of teaching universities.

Keywords: organisation of studying of the reasonings; deductive; inductive and traductive reasonings; cognitive activity methods translation culture.

<i>M. N. Akhmetova, O. V. Manikovskaya.</i> Factors of formation of pupil's subjectiveness in dialog relations of literature teaching	228
---	-----

The article considers factors of formation of pupils' subjectiveness in dialog relations of literature teaching. The authors state that process of dialog relations is directed and stimulated by factors, based on the reason, motive force of the event or process, and the essential circumstance.

Keywords: factor; dialog relations; subjectiveness.

<i>P. A.-J. Batchaeva.</i> Oral exercises as one of means of formation of mathematical culture pupils of 5–9 classes	240
--	-----

Article is devoted disclosing of a problem of formation of mathematical culture through system of oral exercises. In it the basic results of research reveal.

The methodical system of oral exercises is developed: motives of their use are considered, the maintenance taking into account specific principles of oral exercises is allocated, means, forms and carrying out methods are established.

Results of research are resulted.

Keywords: Mathematical culture of schoolboys; Mathematical literacy; The maintenance; Forms; Methods; The purpose; Means; Oral exercises; Ease and comfort principle; Principle from simple to the difficult; Principle of deepening of the maintenance that and completeness; Uniformity principle; Principle of counterexamples; Supervision and generalisation principle; Principle of continuous repetition; Variability principle, Recurrence principle; Principle of a sliding time interval.

<i>V. F. Tretjachenko.</i> Designing of the musical textbook in the light of the concept of developing training	250
---	-----

In given article on the basis of the theory of the textbook and the concept of developing training the basic moments of designing of the maintenance and structure of the modern musical textbook are considered.

Keywords: musical textbook; concept; developing training.

<i>E. V. Getmanskaya.</i> Heuristic method: genesis and modern functioning	261
--	-----

The genesis of heuristics presented in clause, causes modern treatment of double heuristic function: as frequency search method and as constant property of process of finding of new knowledge. The dual substantiation of a heurism of training expands borders of its practical application known till now, representing it as a category metamethodical.

Keywords: heuristics; genesis; metatechnique; productive method; induction; cognitive constant.

<i>I. N. Polynskaya.</i> Etnohudozhestvennoe formation schoolboy in Hanty-Mansiyskom autonomous county – Ugre	268
---	-----

In clause is considered a national-regional component in the maintenance of art formation and aesthetic education of schoolboys Hunts-Mansiyskom autonomous county – Ugre.

Keywords: maintenances of art formation; an ethnonational originality; a folk art; a national-regional component; ethnoart formation.

<i>Y. A. Kartashov, V. S. Nurgaleev.</i> Short-term intensive school as an education space for senior school children	284
---	-----

There is given the essence of the definition “short-term intensive school” and there is presented the proof of the definition as an educational space for senior school children

Keywords: School, short-term period; intensity; senior school children; cognitive; emotive and axiologic and behavior spheres of personality; educational space.

O. K. Agavelyan, L. M. Luchsheva.

Name of article. Identification of the emotional states of students with the perception voice by teacher in the professional activity289

This article shows the value of the adequate perception of the voice of students and identification of emotional states by teachers In the professional activity for the purpose of reaching positive situation in the subjekt-objective relations.

Keywords: Emotional states; The of emotional of states; Perception; Voice; Pedagogical activity.

N. J. Sajgushev, R. R. Galimova, N. B. Chochova.

Information and Pedagogical Means of Formation of Cultural Values among Students Obtaining Additional Education297

The authors discuss information and pedagogical means of instilling cultural values in students obtaining additional education

Keywords: information; pedagogical means; cultural values; additional education.

L. S. Ryazanova, S. N. Shushkova.

Organizational pedagogical conditions of the estimation of quality of mathematical education of students of university303

In article the author's understanding module-rating estimations of quality of mathematical education of students of university as means of increase of its quality is presented. The author the complex of organizational-pedagogical conditions of improvement of quality of mathematical education of students of university is offered, to means of its module-rating estimation.

Keywords: Quality of mathematical education of students of university; estimation of quality of mathematical education; module; rating; internal and external motivation of educational activity of students of university.

Section VII. Ethnopedagogical Culture in Modern Educational Space

D. V. Ushakov.

Reproduction of Ethnicity in the System of Ethnocultural Interactions: a Theoretical Model312

The author considers a theoretical model of reproduction of ethnicity in the system of ethnocultural interactions.

Keywords: ethnicity; model; ethnocultural interactions.

А. V. Gorodenko.

Education of the Indigenous People of Russia in the 18th Century322

Russia, being a multinational country, obtained rich historical experience in organization of education for indigenous peoples. The paper contains analysis of the most significant moments of development of domestic education during the reigns of Peter I, Catherine II and their educational reforms.

Keywords: national education; educational policy; cultural educational space; educational reforms.

E. S. Babunova.

Projection and realization of ethnocultural enviroment in the educational area of preschool education329

This article deals with environmental approach through characterisation of different kinds of environment as a factor of ethnocultural development of a preschool child.

Keywords: individuality; a preschool child; ethnocultural development; ethnocultural environment.

R. A. Orlova.

On Readiness of the Future Teacher of Primary School and Instilling the Culture of International Dialogue in Younger Schoolchildren337

The principles, structural components, criteria of readiness of the future teacher of primary school to Instilling the Culture of International Dialogue in Younger Schoolchildren are defined.

Keywords: model; readiness; international dialogue.

Section VIII. History of the Pedagogical Theory and Practice

A. I. Gordin.

Translation of social-education values of the Siberian press of XIII–XIX centuries345

The article reveals the traditions of enlightenment in Siberian press. By the means of chronological analysis social and educational values transmitted by newspapers, are, determined. It lets us emphasize the main directions of informal educational activity: literary and literary criticism, geographical – physical and economic, philosophical, civil, informational ones. It also makes us consider them as traditional for the modern public literary newspapers of Siberia.

Keywords: siberian newspapers; informational adult education; social educational values.

E. V. Ponyatovskaya.

Pedagogical intelligentsia of Eastern Siberia: historical aspect352

The article is devoted to the analysis of pedagogical intelligentsia's formation on the territory of Eastern Siberia from the advent of settlers (educated people who came from European part of Russia) to formation of the training system in the educational institutions. Great importance is also attached to the development of quantity and quality characteristics of pedagogical intelligentsia and its influence on the education of the younger generation.

Keywords: the history of intelligentsia; Eastern Siberia; settlers (educated people who came from European part of Russia); national education; Decembrists; teacher; teacher's training institution; pedagogical intelligentsia.

I. M. Grinevich.

The factor analyze of the development of Russian education367

For successful coordination of state educational contacts and intercommunication, which present “a system of the normal law documents, reflecting the idea of the main items of the national and international politics in the sphere of training and education”. This base had been found and perfected according to historical formation of the educational process and presented as one of the factor of its development.

Keywords: Named conditions are presented as a problem of the research which includes: aim, problems, contents, subject, forms, methods and result.

T. P. Dneprova.

Evolution the sense of the phenomenon of tolerance in the history of philosophically-pedagogical conception375

This article gives the substantiation of a necessity to put into practice the educational process in middle and high school from the point of view of interpretation the sense of tolerance as common to all mankind value and practical condition for reservation and development culture and civilization.

Keywords: sense of tolerance; common to all mankind values.

Section IX. Comparative pedagogics

V. I. Petrishchev, T. P. Grass, I. V. Alekseenko.

Family is an institute of socialization of youth in the UK, the USA and New Zealand383

The article analyses the family which is an institute of primary socialization of youth in the UK, the USA and New Zealand. The authors point out that the stability of family and increase in its educational potential is in trustful relationships among its members and democratic style of children's upbringing

Keywords: family; institute; socialization.

Section X. Psychological Research

N. V. Kopteva.

Man's ontological security as an attribute of his self-consciousness393

Ontological security is a constituent part of man's self-consciousness. Experience of ontological security characterizes the image of man's self in the world. It suggests that his attitude to other people is the same as his attitude to himself, and presumes that man's attitude to his self is transferred to other people, the world on the whole, and everything that is significant for the man in the world. Experiencing the feeling of ontological security signals that man's need in belonging, having roots and links with the rest of the world is satisfied. In the present paper there has been made an attempt to validate the theoretical construct of man's ontological security by means of creating a set of diagnostic tools to measure its constituents.

Keywords: self-consciousness; ontological security; self-attitude; ontological security study procedure.

V. A. Peresipkin.

Psychological features of self-discipline at pupils with minimum cerebrum breach406

This article is devoted to the research of the problem of self-discipline at junior pupils with minimum cerebrum breach. It is considered the main structural descriptions of the given personal characteristics within the limits of multifunctional approach. A comparative analysis of self-discipline at respondents with MCB and in norm is carried out.

Keywords: self-discipline; minimum cerebrum breach; personal characteristics; system approach.

T. S. Kozyreva.

Dynamic of identity structure components of personality with posttraumatic stress characteristics (in terms of penitentiary system's employees)417

Experimental models of conflict, traumatic and crisis identity, worked out on the penitentiary system's employees' psychognostic research are introduced in the article. The criterions for defining each kind of identity as well as the particularities of its structure components are described. It is proved that the content changing of central and around-central employees' personality components is determined by special conditions of professional activity. Extreme environmental factors play distinct role in crisis identity forming.

Keywords: Special job conditions; conflict identity; traumatic identity; crisis identity; Diagnostic's criterions for conflict; traumatic and crisis identity determination; Identity structure components; Dynamic of identity.

V. B. Nikishina, L. N. Molchanova.

The integrated approach to the estimation of the condition of "Burning out" at the average medical personnel429

The analysis of remedial and resulting models in occurrence of a condition of "burning out" results in necessity of introduction of the integrated approach to the structural - remedial contents to a condition of "burning out". The integrated approach provides an opportunity of studying not

only phenomenological structures, but also mechanisms of transformation of the given condition in other mental phenomena – properties.

Keywords: condition “burning out”; the integrated approach; the productive approach; the remedial approach; the average medical personnel; transformation; property.

Section XI. Correction pedagogics, applied psychology

M. V. Mokhotaeva.

Acoustic characteristics of voice of children with cerebral paralysis440

The article is dedicated to research voice disorders of children with cerebral paralysis. Analysis of acoustic characteristics of children’s voice is presented.

Keywords: cerebral paralysis; dysarthria; voice disorder.

O. K. Agavelyan, M. V. Ivanova.

Peculiarities of Voice Perception of Emotional Contexts by Adolescents with Problems in Development449

Experimental distinction of levels of emotional hearing in different categories of children with problems in development is proven. For the first time, the voice is considered in special psychology as a category having diagnostic and correctional value.

Keywords: voice; emotional hearing; differential diagnostics.

Section XII. In-service Training of the Pedagogical Staff. Management of Education

S. V. Slinkin, Z. I. Kolicheva.

Pedagogical establishment of higher education in territorial sociocultural space460

The bases of the notion “territorial sociocultural space” are described in the article; attention is also paid to its structure, characteristics and principles of functioning. Separate components of sociocultural space are analyzed in the context of importance of pedagogical education for preservation, development and support of integrity of this space.

Keywords: territorial sociocultural space; structure and quality of sociocultural space; establishment of higher education as a center of territorial sociocultural space.

G. I. Kalimullina, E. V. Efimova.

Research activity of Bachelors and Masters in the system of quality management of professional education469

The university system of education quality control takes in every activity at the university. The educational process in a higher educational institution based on the competence approach presupposes its orientation at the future professional activities of its graduates. In other words, the process of professional training of the specialists who can meet demands of the time will be a continuous process carried out in close interaction of the general and professional education, external and internal integration of the educational and professional activity, founded on theory and methodology of research. Thus research work turns out to be one of the most effective forms of determining the graduates’ quality.

Keywords: competence; expertise; university system of quality management/control.

Rules of Registration of Papers478

Authors487

РАЗДЕЛ I КОНФЕРЕНЦИИ

В. А. Беловолов

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ В РОССИИ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

26–27 февраля 2009 г. в г. Москва состоялась научно-практическая конференция **«Научный журнал в России: актуальные проблемы и перспективы развития в современных условиях»**.

В конференции участвовали представители Рособрнадзора, Высшей аттестационной комиссии, Научной Электронной Библиотеки (разработчик Российского индекса научного цитирования – РИНЦ), специалисты по издательскому делу, наукометрии, информационным технологиям, экономике, праву.

В рамках конференции обсуждались вопросы об эффективности научно-исследовательской деятельности в России и новое качество отечественных научных журналов.

Представители Рособрнадзора, Высшей аттестационной комиссии (ВАК) информировали участников о новых критериях отбора журналов в «список ВАК» («Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук»).

На конференции также рассмотрены следующие темы:

Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и международный индекс научного цитирования – Web of Science;

Институт научного рецензирования и практика современной научной журнальной деятельности;

Опыт российских и зарубежных издательств по распространению научной периодики;

Правовое регулирование и юридические проблемы электронных публикаций в Интернете.

На конференции выступил **председатель ВАК, академик РАН М. П. Кирпичников**. Докладчик отметил, что основная задача Высшей аттестационной комиссии – обеспечение единой политики, осуществление контроля и координации деятельности в области аттестации научно-педагогических кадров. Это связано с тем, что на первые позиции активнее выходят проблемы, связанные с институциональными переменами.

Особое внимание М. П. Кирпичников обратил на качество диссертационных работ.

Диссертацию необходимо рассматривать как жанр научной работы, как научное исследование, вклад в науку или развитие новых технологий.

Председатель ВАК М. П. Кирпичников особо подчеркнул: вопрос качества экспертизы – один из главных в работе ВАК.

Перечень рецензируемых журналов ВАК – только один из инструментов, необходимых на данном этапе для повышения качества экспертизы. Его можно назвать внешним инструментом, поскольку он стоит за пределами экспертной системы самой комиссии. М. П. Кирпичников среди внешних и равноправных инструментов экспертизы назвал также патенты и рецензируемые монографии.

Докладчик особо остановился на Перечне журналов ВАК. Отметил, что на сегодня требования к Перечню журналов ВАК и, главное, к правилам использования этого Перечня стали жестче, введена пересматриваемость этого списка изданий. В последнее время для докторских диссертаций ВАК рекомендательно ввел минимум семь публикаций в изданиях этого Перечня.

М. П. Кирпичников сформулировал концепцию нового подхода к формированию Перечня рецензируемых изданий. Обратил внимание, что Перечень журналов ВАК – вещь временная, связанная с двумя обстоятельствами: с состоянием нашей нынешней экспертизы и нашей научной периодики. Это первая позиция концепции.

Вторая позиция: для включения в этот Перечень нужны объективные критерии, не допускающие многозначного толкования. И, наконец, третья позиция: на сегодня ни система экспертизы, ни российская система периодики не готовы перейти на ту модель, которая позволила бы пользоваться для учета в качестве публикаций при защите диссертаций критериями, принятыми в международном сообществе: наличие издания в базе данных Web of Science.

М. П. Кирпичников подчеркнул, что реализация концепции нового подхода к формированию изданий рассчитана на ближайшие пять лет. В перспективе любой российский и международный журнал, зарегистрированный в базе данных Web of Science, автоматически будет являться рецензируемым изданием, актуальным для публикаций работ соискателей. Сегодня в базе данных Web of Science девять тысяч журналов, а в нашем списке иностранных изданий – полторы тысячи. Для российских журналов, которые ныне попадают в базу данных Web of Science, это достаточное условие, чтобы попасть в перечень ВАК.

М. П. Кирпичников отметил, что для иностранных журналов этот единственный критерий уже сегодня. Для российских журналов – это чересчур жесткий критерий. На переходный период в целях осуществления задуманного вводится российский индекс научного цитирования. Работы по нему уже ведутся на базе электронных библиотек РФФИ, и мы со своей стороны начинаем с ними сотрудничать в этом направлении. Основная задача, которую ВАК в данном случае ставит перед собой, сделать российскую научную периодику узнаваемой в мире. Через пять-шесть лет (может быть, за

исключением гуманитарных и общественных наук, где ситуация более сложная) мы должны будем вообще уйти от специального Перечня ВАК. М. П. Кирпичников подчеркнул, что единственным требованием станет публикация основных результатов диссертационных работ в изданиях, входящих в общедоступную базу данных типа Web of Science.

Председатель ВАК М. П. Кирпичников отметил в заключении своего доклада, что для отечественного научно-образовательного сообщества принципиальным моментом в реализации задуманного должно стать то, что все перемены будут происходить постепенно, а не революционным путем.

На конференции выступил **академик РАН В. А. Шувалов** (Высшая аттестационная комиссия; Институт фундаментальных проблем биологии РАН, Москва) с докладом «Уровень научной периодики как показатель качества научных исследований». В. А. Шувалов отметил важность введения ИМПакт – фактора для журналов и Индекса цитируемости для ученых, как в России, так и выход на международный уровень в Web of Science.

Г. Б. Фомин, начальник отдела Управления организации и государственного контроля в сфере аттестации научных и научно-педагогических работников Рособрнадзора, обозначил Принципы формирования и критерии отбора журналов в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий».

Г. О. Еременко, руководитель Научной Электронной Библиотеки eLIBRARY.RU, Москва, выступил с докладом: «РИНЦ: проект национальной интегрированной аналитической системы: авторитетная база данных по российским научным журналам». Докладчик показал условия успеха научного журнала: научный уровень статей в журнале; степень доступности журнала для широкой научной общественности. Особо подчеркнул наличие открытого доступа к журналу, наличие электронной версии на уровне полнотекстовой версии, наличие переводной версии (английский язык) – на уровне аннотаций, в идеале полных текстов, индексация в специализированных и поисковых системах.

На конференции выступил **В. В. Писляков** (Государственный университет – Высшая школа экономики, Москва): «БИБЛИОМЕТРИЧЕСКИЕ ИНДИКАТОРЫ: ВВЕДЕНИЕ».

В сообщении представлен обзор элементарных библиометрических показателей, характеризующих публикационную активность и уровень цитируемости журналов, авторов, научных организаций. Определены и исследованы «классический» Импакт-фактор, Импакт-фактор с пятилетним окном наблюдения, индекс Хирша, коэффициенты самоцитирования и самоцитируемости. Показал слабые стороны каждого индикатора: произвольный выбор «окна цитирования», нестрогость понятия "citable item", влияние на Импакт-фактор цитирований из других дисциплин, неравномерность представления публикационной и цитатной составляющей в едином «универсальном» индикаторе. Раскрыл понятие о «взвешенных» показателях цитируемости. Показал опасность использования одного выде-

ленного индикатора и необходимости комплексного библиометрического анализа.

О. В. Кириллова (Всероссийский институт научной и технической информации, Москва) выступила с докладом «ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА И ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАСТЕРИЗАЦИЯ РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ЖУРНАЛОВ, ОТРАЖАЕМЫХ В ИНФОРМАЦИОННЫХ ПРОДУКТАХ ВИНИТИ РАН».

В докладе представлены методика и результаты работ по выделению основного перечня российских и зарубежных журналов на основе анализа статистических данных и оценки отражаемого в Реферативном журнале и Базе данных ВИНТИ потока изданий. Для анализа использовался 7-летний массив РЖ/БД и результаты экспертизы подготовленных перечней журналов для каждого выпуска (фрагмента) РЖ и БД (235 выпусков). Экспертиза проводилась редакторами выпусков и была подкреплена значительным набором статистических данных. Оценки, полученные от редакторов выпусков, позволили сформировать основные списки журналов для каждого тематического фрагмента. Объединение оцененных списков для каждого фрагмента РЖ/БД в единый (интегрированный) перечень дает возможность получить тематические кластеры журналов. Соответствие каждого тематического фрагмента рубрике второго или третьего уровня ГРНТИ позволяет провести сплошную рубрикацию отражаемых в РЖ/БД ВИНТИ изданий и определить основную тематическую направленность каждого издания. Наличие согласованных с рубриками ГРНТИ шифров специальностей ВАК позволяет определить для каждого журнала соответствующий ему набор шифров. Параллельно такую же рубрикацию позволяет сделать и наличие статистических данных по отражению журналов в каждом выпуске. Сравнение статистических данных (по отражению) с результатами экспертизы позволяют определить различия между высокой продуктивностью журналов и их качественным уровнем. Высокие статистические показатели не всегда подкрепляются высокими оценками и, наоборот, низкая статистика может давать более высокую оценку, чем ожидается. В докладе в виде презентации представлены основные результаты проведенной работы.

Н. А. Слащева (Представитель компании Thomson-Reuters, Москва) выступила с докладом «РЕСУРСЫ КОМПАНИИ THOMSON REUTERS НА ПЛАТФОРМЕ WEB OF KNOWLEDGE».

В докладе представлены ресурсы Web of Science, Journal Citation Reports и др. на платформе Web of Knowledge компании Thomson Reuters. Они являются уникальными источниками научной информации для поддержки исследовательских процессов. Наряду с проведением тематического поиска информации, пользователям доступны дополнительные сервисы и инструментари, которые значительно расширяют поисковые возможности данных продуктов и предоставляют возможность проведения аналитических исследований.

Е. М. Полникова (Национальный электронно-информационный консорциум НЭИКОН; Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург) выступила с докладом «"CITIUS, ALTIUS, FORTIUS!"»: БАЗА ДАННЫХ SCOPUS (КОМПАНИЯ ELSIVER) В ПОМОЩЬ РОССИЙСКОМУ ИЗДАТЕЛЮ».

Созданная в 2005 издательством «Эльзевир» (Elsevier) база данных Scopus на сегодня является крупнейшим реферативным и наукометрическим электронным ресурсом в мире. Она охватывает более 16 000 названий реферируемых научных журналов (около 350 российских журналов), представленных 4000 издательств по всему миру. В презентации будут освещены наиболее интересные сервисы, предоставляемые ресурсом, которые могут быть полезны издателям российских научных журналов.

В. В. Писляков (Государственный университет – Высшая школа экономики, Москва) выступил с докладом «ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУКИ С ПРИМЕНЕНИЕМ БИБЛИОМЕТРИЧЕСКИХ ИНДИКАТОРОВ».

При корректном подходе к оценке научно-исследовательской деятельности при помощи библиометрических показателей прежде всего необходимо внимательно относиться к «валовому» сопоставлению и использованию абсолютных цифр. Ввиду разной сложившейся практики цитирования в различных областях науки, все сопоставления абсолютных индикаторов могут быть сделаны только в рамках одной выбранной дисциплины. Отличия паттернов цитирования затрагивают как его частоту, так и хронологическое распределение. Для кросс-дисциплинарного сравнения эффективности науки вводятся специальные «относительные» показатели, демонстрирующие успешность автора, журнала, организации относительно других участников, работающих в той же предметной области. Более широкое применение корректных относительных показателей приведет к выходу отечественных библиометрических исследований на качественно новый уровень.

Доклад **С. В. Петровой** (Научная Электронная Библиотека eLIBRARY.RU, Москва): «ИНФОРМАЦИОННАЯ ОТКРЫТОСТЬ ЖУРНАЛА В ИНТЕРНЕТ: К ВОПРОСУ О ПОЛНОТЕКСТОВЫХ ВЕРСИЯХ ЖУРНАЛОВ В ОНЛАЙНЕ».

В новых критериях для включения изданий в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий» Высшей аттестационной комиссии (ВАК) Министерства науки и образования РФ в качестве необходимого условия указывается «информационная открытость издания». В докладе освещаются проблемы, связанные с представлением библиографии и аннотаций к статьям из журналов, публикацией полнотекстовых версий выпусков журналов в электронном виде и, в частности, в сети Интернет. Рассмотрены типичные трудности, с которыми сталкиваются издатели при размещении журналов в онлайн-формате. Также в докладе представлен анализ текущего состояния журналов, входящих в действующую редакцию Перечня ВАК, по критерию информационной открытости.

А. И. Потекаев (профессор, главный редактор журнала «Известия вузов. Физика», Томск): «СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РОССИИ».

На примере ежемесячного научного журнала «Известия вузов. Физика» дал анализ состояния и наметил перспективы развития научной периодики (тематика; авторская и читательская аудитория; журнальная политика; коммуникационные технологии; технологии подготовки, производства и распространения и многое другое). Особое внимание уделяется развитию содержания и формы журнала: русскоязычная и англоязычная версии (полиграфическая, электронная и др.), а также интеграции журнала в мировое научное сообщество.

Отметил роль журнала в научно-инновационной сфере, подготовке молодежи, укреплении научных школ, развитии новых направлений исследований.

Доклад **Н. Г. Аванесова** (Международная академическая издательская компания «Наука/Интерпериодика», Москва): «НОВЫЙ ФОРМАТ НАУЧНОГО ИЗДАНИЯ: ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ЖУРНАЛ».

Современный научный журнал, который позиционирует себя как издание авторитетное и читаемое, должен отвечать следующим требованиям:

1. Публиковать качественное содержание. Для этого необходимо обязательное рецензирование всех входящих рукописей.
2. Оперативно издавать и распространять свое издание. Для этого необходимо иметь не только печатную, но и электронную версию издания.
3. Широта охвата читательской аудитории и представительность в национальном и международном сообществе. Для этого необходимо издавать русскоязычную и иноязычную (как правило, английскую) версию журнала.

Однако современный уровень изданий научной периодики в России таков, что немногие журналы отвечают всем этим критериям одновременно. Для того чтобы поднять качество отечественных научных журналов, предлагается новая модель издания интегральный журнал (название рабочее, условное). Суть этой модели такова, что редакция такого издания, основываясь на тщательных экспертизах и рекомендациях рецензентов (которые, в свою очередь, являются признанными специалистами в своих областях науки) отбирают лучшие статьи, опубликованные в разных журналах, но в рамках одного дисциплинарного направления. Статьи переводятся на английский язык, который фактически признан международным языком науки, публикуются на русском и английском языках и распространяются как в печатной, так и электронной форме.

М. С. Гельфанд (Институт проблем передачи информации РАН, Москва) выступил с докладом «РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ В НАУЧНЫХ ЖУРНАЛАХ: ВЗГЛЯД АВТОРА, РЕЦЕНЗЕНТА И РЕДАКТОРА».

Для научного журнала рецензирование статей является неотъемлемым атрибутом, нормой и показателем качества. Журналы без рецензирования в большинстве случаев имеют невысокий научный уровень, и потому не пред-

ставляют интереса ни для читателей, ни для административных органов. В докладе обсуждены основные принципы научного рецензирования, способы организации процесса рецензирования в научных журналах, практические приемы, позволяющие упростить этот процесс без потери уровня. Докладчик опирается на свой опыт действующего члена редколлегий, рецензента и автора ряда естественнонаучных журналов, как международных, так и российских.

Н. Н. Литвинова (Российская государственная библиотека, Москва): «ЛИЦЕНЗИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ: ПОИСК БАЛАНСА ИНТЕРЕСОВ ИЗДАТЕЛЕЙ И ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ».

В докладе рассмотрены проблемы, возникающие при оформлении в доступ сетевых удаленных ресурсов, и варианты решения этих проблем, которые фиксируются в лицензиях на пользование ресурсами западных издателей. Выделяются структурные элементы, типичные для большинства текстов лицензий, такие как «лицензионные материалы», «обязательства издателя», «обязательства пользователя» и другие. Анализируются различные подходы к решению проблем лицензирования с целью учета противоречивых интересов издателей и библиотек, оформляющих доступ к электронным ресурсам. Затрагивается вопрос об универсальной лицензии для коммерческих продуктов (проект SERU) и лицензии для ресурсов открытого доступа.

Доклад **А. Ю. Кузнецова** (Национальный электронно-информационный консорциум, Москва), **И. К. Разумовой** (Национальный электронно-информационный консорциум, Санкт-Петербург): «ИНФОРМАЦИОННЫЕ КОНСОРЦИУМЫ КАК ОСНОВНЫЕ ПОТРЕБИТЕЛИ НАУЧНОЙ ИНФОРМАЦИИ: ЗАРУБЕЖНЫЙ И РОССИЙСКИЙ ОПЫТ».

В докладе отмечено, что доступ к информации в электронном виде явился стимулом для нового этапа развития библиотечных консорциумов. За последние несколько лет основными потребителями информации в электронном виде явились консорциумы различных учреждений: университетов, публичных библиотек, научных институтов. Более того, во многом создание консорциумов стимулировали сами издатели или агрегаторы (владельцы информации). Для большинства западных владельцев информации зарубежные консорциумы являются единственной возможностью найти своих подписчиков. Взаимодействие российских издателей и консорциумов еще до конца не сформировано. Российский рынок информации является быстроразвивающимся и требует от всех участников этого процесса внимательного к себе отношения. К тому же русскоязычная информация является безусловно наиболее востребованной.

В. В. Писляков (Государственный университет – Высшая школа экономики, Москва) выступил с докладом «КАКАЯ ЖУРНАЛЬНАЯ ПОДПИСКА НУЖНА ВУЗУ?».

Развитие в течение более восьми лет в ГУ-ВШЭ подписки на онлайн-журналы позволяет сформулировать некоторые качества «оптимального»

информационного ресурса научной периодики. Прежде всего, востребованность электронных периодических изданий значительно превосходит число обращений к печатным аналогам. Далее, важный показатель финансовой эффективности подписки, «условная стоимость статьи», оказывается ощутимо ниже для ресурсов, предоставляющих пакетную подписку. Такая подписка, соответственно, будет более выгодной, чем «точечный» выбор журналов, «один за другим». Наконец, в вузах наблюдается ощутимый интерес к архивным выпускам изданий: ценность опубликованного научного знания с течением времени не падает до нуля.

Выступление **Н. А. Слащевой** (Представитель компании Thomson-Reuters, Москва): «КРИТЕРИИ ОТБОРА ИСТОЧНИКОВ ДЛЯ РЕСУРСА WEB OF SCIENCE НА ПЛАТФОРМЕ WEB OF KNOWLEDGE».

В настоящее время в Web of Science представлены данные из более 9000 международных и региональных журналов и продолжающихся изданий в области естественных, общественных и гуманитарных наук. Доклад содержит информацию, отражающую процесс и критерии отбора источников при формировании ресурса Web of Science на платформе Web of Knowledge компании Thomson-Reuters. Также будут представлены новые данные для региональных журналов, которые уже являются частью продукта Web of Science.

О. В. Кириллова (Всероссийский институт научной и технической информации, Москва): «ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОНТЕНТА И ОТБОРУ ЖУРНАЛОВ В БАЗУ ДАННЫХ SCOPUS».

В сообщении представлены подходы к оценке мирового потока и отбору изданий (журналов и др. видов источников) генератора крупнейшей БД SCOPUS издательства Elsevier, Голландия. В настоящее время эта БД по скорости и объемам наполнения, тематическому охвату и динамичности развития выходит в лидеры и быстро обгоняет по большинству параметров ведущие, давно известные и признанные базы данных. SCOPUS – единственная БД, в которой не фиксируются пределы (рамки) возможного объема ежегодно обрабатываемой информации, и создатели которой предполагают охватить максимально полный мировой репертуар рецензируемых журналов по всем тематическим направлениям науки, техники и медицины. Формирование контента БД осуществляется на принципах открытости и прозрачности. Первое означает участие в формировании контента независимых специалистов многих стран, причем как в качестве рекомендующих, так и в качестве экспертов рекомендуемых изданий. Второе – полная информация о составе контента на сайте БД. Ведущую роль при оценке и отборе изданий играет созданный из специалистов многих стран экспертный (консультативный) совет (Content Selection and Advisory Board). Излагаются основные принципы, критерии отбора и оценки изданий для включения в эту БД, а также рассматриваются возможности расширения включения в нее российских журналов.

Формат научно-практической конференции **«Научный журнал в России: актуальные проблемы и перспективы развития в современных условиях»** обеспечил компетентное и профессиональное обсуждение методических и практических вопросов организации российской государственной системы циркуляции, отбора и оценки научно-технической информации.



РАЗДЕЛ II

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.0

Р. М. Асадуллин

СИСТЕМОГЕНЕЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В проекте стандарта педагогического образования третьего поколения принципиально пересматриваются целевые ориентиры подготовки будущего учителя. Стандарт разработан с позиций компетентностного подхода и ориентирует образовательный процесс на формирование личности будущего учителя, способного к профессиональной деятельности*. В качестве теоретической основы проекта нового стандарта, на наш взгляд, оправданно принята модель психологической функциональной системы деятельности. Данная модель позволяет объединить весь спектр необходимых профессиональных компетенций будущих учителей в шесть групп, соответствующих компонентам функциональной системы деятельности. Мы разделяем точку зрения разработчиков нового стандарта педагогической деятельности и находим ее «удобной» для разработки современного содержания и технологии педагогического образования. Однако, к сожалению, в проекте документа такого уровня просматриваются недоработки прежде всего в структуре компетенций. Несмотря на то, что разработчики претендуют на структурирование компетенций в контексте развивающейся педагогической деятельности, часть из них не соответствует этой логике.

Лаборатория педагогического образования Башкирского государственного педагогического университета имеет продолжительный опыт по деятельностной организации педагогического образования. Он представлен в виде концепции субъектного развития будущего учителя, педагогической технологии, позволяющей формировать учителя как субъекта педагогической деятельности, а также содержание отдельных учебных дисциплин, разработанных в русле деятельностного и компетентностного подходов. Наш опыт свидетельствует о том, что реализация предложенного стандарта потребует иных подходов к определению содержания и структуры педагогического образования, применения инновационных педагогических технологий. В нашей статье мы представляем некоторые общие положения,

* Профессиональный стандарт педагогической деятельности. Проект / Под ред. Я. И. Кузьминова, В. Л. Матросова, В. Д. Щадрикова // Вестник образования. – 2007. – № 7. – С. 20–32.

характеризующие образовательный процесс, направленный на формирование компетентного учителя.

Как известно, пространством становления и развития педагогической деятельности является образовательный процесс по усвоению всех блоков стандарта профессионального образования. Он предоставляет необходимые возможности для того, чтобы будущий учитель мог осмысливать (распредмечивать), апробировать (опредмечивать) и рефлексировать различные компоненты педагогической деятельности.

Традиционная система профессионального образования не обеспечивает развитие студента как субъекта педагогической деятельности, а следовательно, и формирование определенных в ней компетенций будущего учителя. Основную причину этого факта мы видим в том, что используемые методы и технологии не учитывают целый ряд психолого-педагогических условий развития студента как субъекта профессиональной деятельности. Разработчики педагогических технологий, как правило, рассматривают вузовское образование как линейное явление. Между тем взаимодействие «студент – преподаватель» («учитель – ученик») является многомерным, следовательно, педагогические технологии должны учитывать это обстоятельство и предусматривать систему методов обучения, актуализирующих каждый уровень этого взаимодействия. В настоящее время рядом исследователей демонстрируется преимущество активных методов и форм обучения: тренингов-семинаров, деловых игр, лабораторных занятий, различных видов групповой работы и т. д. Но проблема формирования педагогической деятельности не может решаться на основе отдельных методов. Комплексность педагогического воздействия на студентов должна выражаться в завершенной форме образовательной системы. Речь идет о такой структуре, которая, с одной стороны, должна быть адекватной специфике учебного процесса в вузе, а с другой – обеспечивать формирование студента как субъекта педагогической деятельности.

Таким образом, своеобразие образовательного процесса, направленного на формирование педагогической деятельности студентов, состоит не в заучивании учебного материала, а в сознательном его преобразовании и конструировании. Психолого-педагогические и специальные знания становятся не только целью обучения, но и средством решения профессиональных задач, инструментом создания оригинальных педагогических проектов. Исследовательская и практическая функции педагогической деятельности должны одновременно проявляться и формироваться в рамках единого образовательного процесса, отражая тем самым природу труда учителя. В русле этого подхода профессиональное образование строится как воспроизводимый конвейерный процесс с четко фиксированным, детально описанным ожидаемым результатом. Оно позволяет не только сформировать эталонные образцы педагогического труда, но и развить поисковую деятельность студентов. Для этого следует включить студентов в ситуации решения педагогических задач и проектирования процессов по их реализации.

Решение проблемы развития педагогической деятельности, исходя из ее эталонной и инвариантной формы, является не простым и очевидным. Как известно, диалектика профессиональной деятельности обнаруживается в единстве ее противоположных сторон – процесса и объекта (предмета и процесса; содержания образования и педагогической технологии, пространства и времени образования и т. д.). В предложенной нами системе оба компонента должны быть представлены в «клеточно-инвариантной» форме, разворачивающейся исходя из конкретных условий и ограничений. Причем, они должны быть структурно определены в своих наиболее важных (узловых) измерениях, каждое из которых содержит градации изменений, охватывающих основные этапы развития образовательного процесса как многомерного явления. Примерами упомянутых измерений могут служить: инвариантная структура учебного материала (научное знание, гуманитарный фон научного знания, учебная упаковка научного знания), инвариантная структура учебного процесса (познание, переживание и деятельность), инвариантная структура личности (поведенческая, эмоционально-нравственная и интеллектуально-духовная). Такие свернутые формы двух диалектико-парных компонентов можно условно определить как «генетический код профессии» (ГКП), детерминирующий разворачивание содержания и технологий образовательного процесса, направленных на развитие личности учителя как субъекта педагогической деятельности (рис. 1).

Сущность ГКП заключается в представлении совокупности значимых факторов, влияющих на формирование будущего учителя в виде многомерного пространства и протяженности во времени. Свойства кода обусловлены многомерностью его самого и каждого из его элементов в отдельности. Элементы кода могут существовать либо в трех типовых измерениях (учебный материал, образовательный процесс, личность студента), либо в специальном наборе координат с требуемой степенью детализации. Интегрирующим элементом базовой триады элементов «клетки» является личность студента. Свойства способа представления кода таковы, что он разворачивается в виде многомерной системы координат, т. е. обладает свойством фрактальности на каждом уровне, как и вся система в целом.

Таким образом, реальная практика педагогического образования студентов должна состоять в том, что в процессе усвоения знаний, вскрывающих глубину и многообразие фактов и явлений, будущий учитель должен научиться выделять инвариантный аспект образования и оперировать им в образовательном процессе. Это потребует, с одной стороны, выделения всеобщей формы теоретического описания всех педагогических явлений, независимо от их природы, а с другой – предложения комплекса учебных действий, максимально приближающих учебную деятельность студентов к деятельности учителя в реальных условиях педагогической практики. При этом метод обнаружения теоретической основы педагогических знаний должен стать общим способом и средством их изучения и усвоения. Он состоит в том, чтобы в первую очередь знакомить студентов не с отде-

льными частными вопросами, а с наиболее общими положениями и законами, переходя затем к рассмотрению конкретных педагогических проблем как частных случаев общей закономерности. Следовательно, этот специфический тип структуры должен составлять логический каркас учебных дисциплин, ту теоретическую основу, на которой выстраивается вся система знаний о явлениях, закономерностях и связях, присущих объекту как предмету науки.

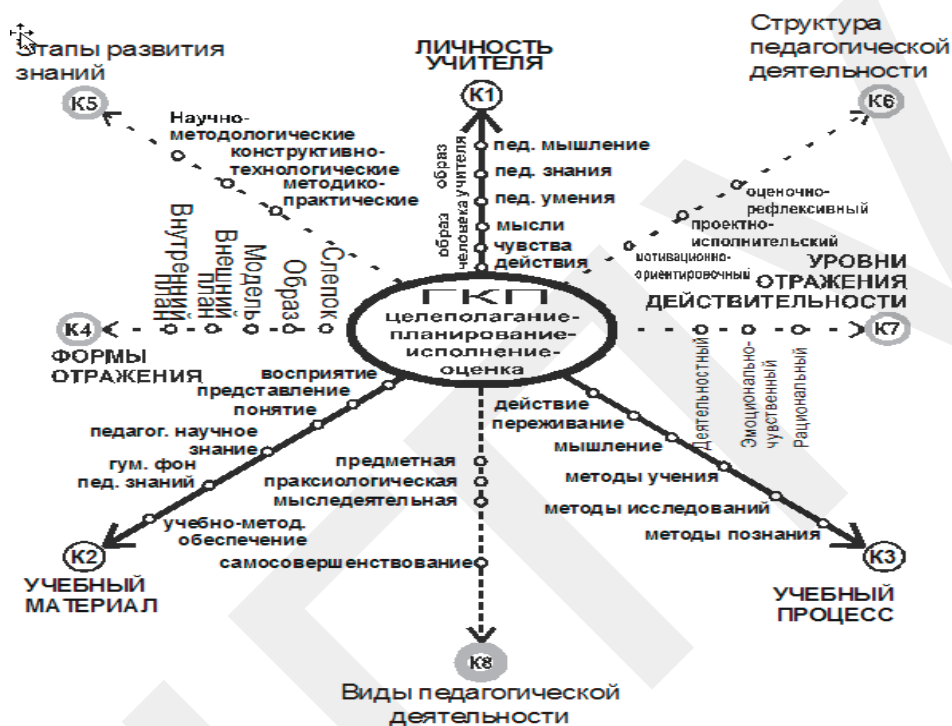


Рис. 1. Модель «генетического кода профессии»

Организация учебного материала диктует особую логику форм учебно-профессиональной деятельности студентов, позволяющую моделировать и конструировать познавательные и практические задачи будущей педагогической деятельности. Поэтому, определяя цели изучения дисциплин, необходимо учитывать, что в образовательном процессе для студентов должны доминировать две задачи: первая – выяснить, *что* должно усваиваться субъектами учебно-профессиональной деятельности; вторая – определить, *как* и на основе *каких действий* будет происходить это усвоение.

Таким образом, образовательный процесс предполагает фиксирование в сознании будущего учителя исходной общей «клеточки» изучаемого материала в ее абстрактно-общей форме, в форме общего принципа, ориентирующего будущих учителей на все многообразие педагогической действительности, для того чтобы в дальнейшем, опираясь на нее, выводить многообразные частные и конкретные ее проявления. Одновременно в образовательном процессе должна достигаться «дифференциация» педагогичес-

кой деятельности за счет развития ее структур (компетенций) и формирования компетентности.

Простейшей абстрактной клеточкой образовательного процесса выступает педагогическое взаимодействие, в ходе которого происходит усвоение социального опыта, человеческой культуры, превращение этой культуры «из объективно-социальной формы в индивидуально-психическую». В педагогике взаимодействие включает в себя наиболее существенные связи процесса воспитания и обучения, которые проявляются в закономерных отношениях их компонентов, таких как цель, средство и результат. В единстве они и образуют педагогическую ситуацию, представляющую собой «единицу» целостного учебно-воспитательного процесса, и, следовательно, позволяют моделировать реальную практику педагогической деятельности учителя.

В педагогической ситуации как единице анализа педагогического процесса, оформленной в виде учебной задачи, сохраняется присущая образовательному процессу структурная целостность. Она включает в себя единство целей, способов и результатов формирования личности и процессуальность, представляющую собой единство образовательного процесса и развития личности студента как субъекта профессиональной деятельности. Учебные задачи должны быть смоделированы с учетом определенных требований, куда входят:

- задачи, которые должны выступать условием актуализации целостной педагогической деятельности студентов и способствовать формированию у них гностических, проектировочных, организаторских, коммуникативных и конструктивных умений (компетенций);

- содержание и структура задач, а также способы их решения, которые должны ставить студентов в ситуацию целеполагания, планирования и принятия управленческих решений по преобразованию педагогической действительности;

- структура задач определяемая логикой развития студента как субъекта педагогической деятельности, а также уровнем сформированности мотивационно-ориентировочной основы, способами выполнения и оценочно-рефлексивными действиями будущих учителей.

Указанные выше педагогические ситуации должны:

- учитывать уровень освоения педагогической деятельности: репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческий;

- обеспечивать преемственность содержания и способов решения задач;

- предоставлять возможность дифференциации заданий, учитывать индивидуальные качества студентов как субъектов учения и профессиональной деятельности;

- содержать задания, требующие выполнения задач на репродуктивном и творческом уровнях, использования в образовательном процессе комплекса методов педагогического исследования и учения;

– моделировать условия совместной учебно-профессиональной деятельности и формы учебных взаимодействий студентов, а также процедуры, организующие процесс усвоения учебного содержания и нормативных способов педагогической деятельности.

Структура педагогических задач и их логика в образовательном процессе определена таким образом, чтобы обеспечивать развертывание содержания педагогического образования по линии конкретизации учебного материала. Суть предложенного подхода к структурированию учебного материала состоит в выделении некоего фундамента, т. е. каркаса знаний, раскрывающего содержание учебного предмета, его системную организацию. Тем самым в учебном процессе происходит переход от усвоения общетеоретического материала к конкретно-методическому.

Педагогическая задача требует не только распознавания сущности педагогического явления, но и перевода его с помощью диагностично заданных педагогических средств на более высокий уровень развития – принятие педагогического решения на диагностической основе. Если обозначенную выше логику решения педагогических задач соотнести со структурой педагогической деятельности, то можно обнаружить следующую закономерность: развитие педагогической деятельности начинается с освоения этапов анализа и реализации, поскольку именно эти действия обеспечивают процессы восприятия, узнавания объекта педагогической деятельности. Затем формируются действия диагноза, оценки и корректировки. Эти сложные обобщенные действия позволяют педагогу распознавать сущность педагогических объектов. Но лишь умения, полученные на этапе целеполагания, прогнозирования и планирования, в структуре педагогической деятельности свидетельствуют о ее полноте.

Умения этих этапов деятельности являются наиболее сложными обобщенными действиями, в основе которых лежат интегральные психические процессы, не сводимые к сумме составляющих их аналитических процессов. В структурном плане педагогические умения включают, прежде всего, комплекс знаний, обеспечивающих осознанное выполнение педагогических действий на достаточно высоком уровне обобщенности. Знания о способах выполнения действий позволяют сформировать ориентировочную основу действия. Это теоретическое описание дает возможность вычленить классы задач и определить последовательность их решения, отражающую этапы и уровни формирования педагогической деятельности.

Начальный этап усвоения педагогической деятельности характеризуется ее выполнением по образцу, поэтому знания, обеспечивающие реализацию профессиональной деятельности, выступают как знания-предписания. В соответствии с этим признаком первый этап знаний можно определить как *практико-методические*. Они фиксируют опыт прошлой деятельности и, по сути, дают ориентировочную основу для воспроизводства деятельности человека. Смысловая структура практико-методических знаний центрирована на продукте, поэтому они определяют действия человека, поря-

док их выполнения в целях достижения определенного, заранее заданного результата.

Второй уровень профессиональных знаний целесообразно назвать *конструктивно-технологическими знаниями*, которые пригодны для применения лишь в ограниченных случаях; они центрированы на процессах взаимодействия человека с педагогическими системами, в основном, демонстрируют способы конструирования, проектирования и управления социальными системами. Третий уровень знаний определяется в педагогике как *научные знания*. Их отличительным признаком является отсутствие непосредственной связи с реальной деятельностью человека. В них фиксируются свойства предметов, но они даются не непосредственно, а отвлеченно, понятийно.

Известно, что каждый объект как предмет описывается и усваивается в трех ракурсах: в общей форме как система, в особенной форме как система специфической природы, в единичной форме – в том ее конкретном явлении, в котором он выступает в той или иной профессиональной задаче. Следовательно, предмет должен открываться студенту не только в своих проявлениях, но и в многоуровневой сущности, в упорядоченном характере его многообразных связей. В силу этого вся система педагогических знаний может быть представлена в трех блоках знаний: методологическом, теоретическом и методико-практическом (рис. 2).

Блок методологических знаний раскрывает общие принципы анализа педагогических явлений, общие способы познания их сущности и принятия педагогических решений. Методологические знания выполняют особую функцию, выступая фундаментом мышления педагога, и каждый раз позволяют ему обращаться к основаниям созерцания, действия, к своим способностям. Следовательно, методологическое знание выступает как основание познания и отражения всех проявлений действительности, так и объяснительным принципом познавательных и практических действий педагога. Образно говоря, в методологическом знании охватываются, синтезируются все знания о педагогической действительности. Оно предопределяет возможные действия педагога, способствует созданию априорных форм педагогической реальности, предполагает возможность синтеза педагогических явлений в единое структурное целое.

Блок теоретических знаний раскрывает общие способы построения образовательных проектов (системных средств и условий), преобразования педагогических явлений в целях решения задач воспитания, обучения и развития личности обучаемых. Эти знания раскрывают общие принципы проектирования, конструирования, организации и управления педагогическими системами.

Блок методико-практических знаний содержит знания-предписания, указывающие на выбор и осуществление приемов, методов, методик, технологий реализации образовательных проектов. Методико-теоретические знания раскрывают конкретную технологию педагогической деятельности, пони-

маемую как определенная алгоритмизированная система действий, направленных на решение диагностично заданных целей воспитания и обучения.

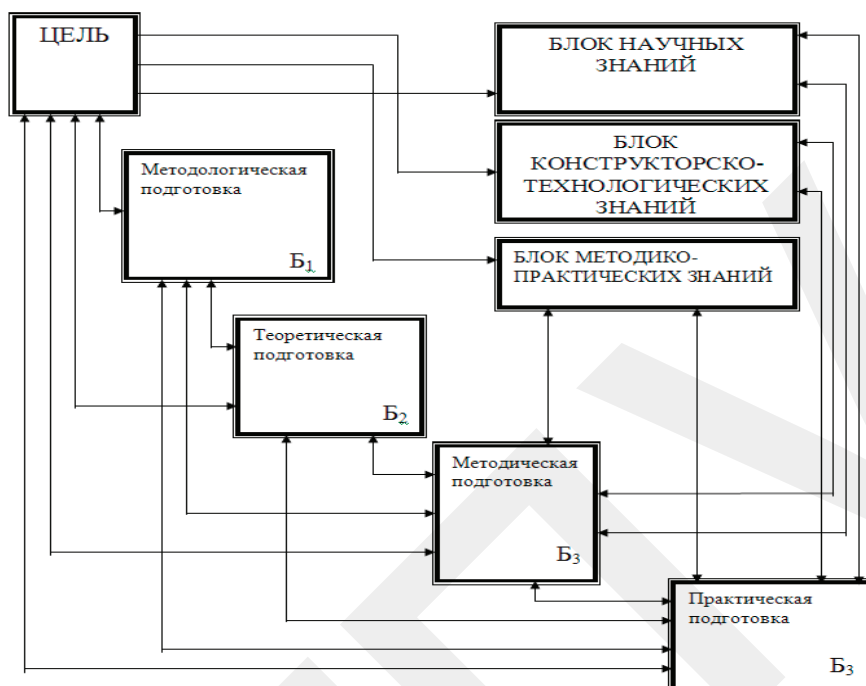


Рис. 2. Модель уровневой системы формирования педагогической деятельности студентов

С учетом этих теоретических положений в лаборатории была апробирована образовательная программа (на примере блока педагогических дисциплин), которая состоит из введения и трех блоков знаний: методологического, теоретического, методико-практического. В основу структурирования содержания обучения положен принцип вложения мелких структурных единиц в крупные. В соответствии с этим принципом учебные элементы распределены на трех уровнях иерархии по степени детализации и конкретизации. Содержание блоков курса представлено таким образом, что они находятся между собой в родо-видовых отношениях и соответственно раскрывают:

- 1) основные принципы построения педагогических систем;
- 2) структуру образовательного процесса как педагогической системы;
- 3) основные виды педагогических систем, технологии их анализа и преобразования в целях решения воспитательных и дидактических задач.

Общая структура педагогического образования включает профессионально ориентирующий, теоретико-методологический, теоретико-практический и методико-практический модули. Такая последовательность модулей позволяет сформировать внутренне упорядоченную систему действий, усвоить систему знаний, логика которой продиктована закономерностями профессионального становления будущего учителя.

Каждый последующий модуль образовательного процесса, создавая ситуацию выполнения эталонной (нормативной) структуры педагогической деятельности, позволяет будущему учителю использовать все более дифференцированные и конкретизированные умения (компетенции) в условиях педагогической среды.

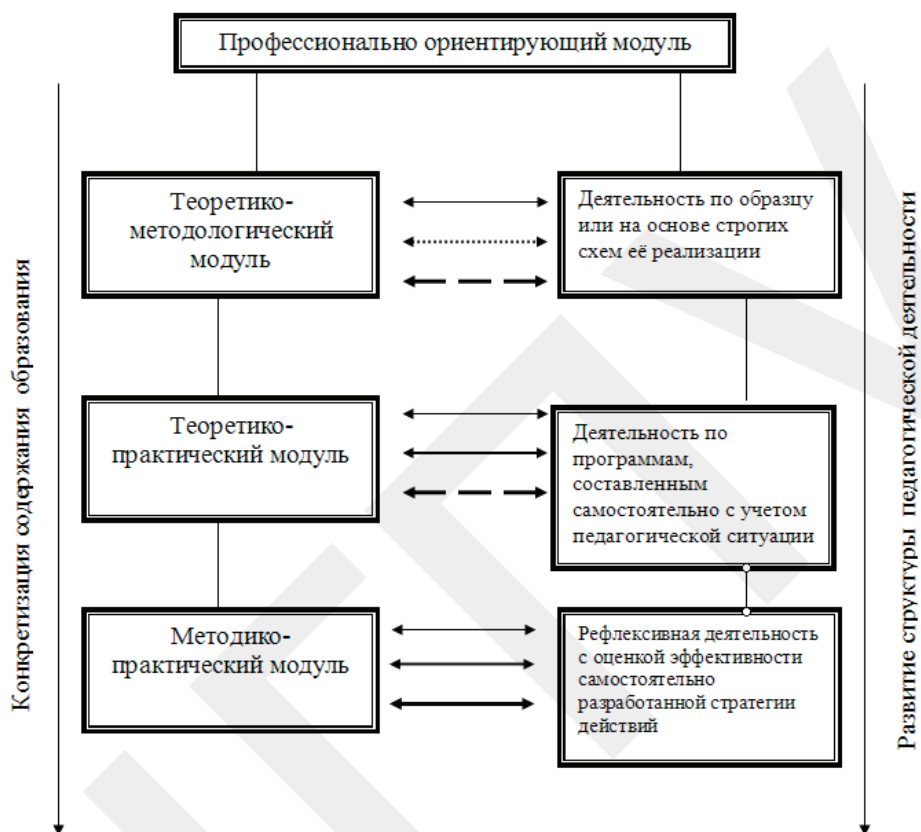


Рис. 3. Структура и содержание модулей профессионального педагогического образования

На любом этапе студент может самостоятельно восстановить (реконструировать) необходимый ему фрагмент по логике наличных материалов и самостоятельно определить последующий шаг познавательной или практической деятельности. Поэтому управление деятельностью студентов со стороны преподавателя состоит не в прямом воздействии, а в демонстрации и последующей передаче будущему учителю некоторого общего принципа, «основания», исходя из которого он мог бы самостоятельно выводить собственные решения и осмысливать их последствия. Из этого следует, что управление профессиональным развитием будущего учителя рефлексивно и имеет уровневый характер. Выполнение рефлексии исполнительской деятельности позволяет переходить к выработке стратегии действий, а этот уровень, в свою очередь, является основанием для проявления уровня

анализа и оценки выработанной стратегии и реализованной на этой основе программы, соотнесения ее с выдвинутыми целями и задачами.

Наименьшим модулем, выполняющим функцию фрактала, выступает цепочка действий, входящих в структуру предметной педагогической деятельности: анализ – целеполагание – планирование – исполнение – контроль – оценка. Она определяет структуру каждого семинарского (практического) занятия и рассматривается как единица образовательного процесса. При этом необходимо подчеркнуть существенный момент системной организации учебного процесса. На любом его этапе (формирование внутренней мотивации учебной деятельности, организация учебного материала, исходя из его собственной логики и истории, включение элементов контроля изучаемого материала, оценка и самооценка достигнутых результатов) необходимо различать три основных компонента истории или логики предмета: развитие объекта, история его познания и логика изложения.

Предложенная модель образовательной технологии формирования педагогической деятельности будущего учителя, на наш взгляд, позволяет в лучшей мере отразить требования нового стандарта, обеспечить формирование педагогических компетенций эффективно и в определенной системе.

Библиографический список

1. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–74.
2. **Сластенин, В. А.** Профессионализм учителя как явление педагогической культуры [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 2. – С. 76–89.
3. **Бунин, С. В.** Личностно ориентированное обучение в процессе профессиональной подготовки специалиста [Текст] / С. В. Бунин, В. А. Беловолов, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 117–130.

УДК 370.187

И. Ф. Исаев, И. А. Шаршов

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ: ВОСХОЖДЕНИЕ К АКМЕ

Профессиональная составляющая процесса профессионально-творческого саморазвития имеет триединое значение: она характеризует цель процесса – стремление к творческой самореализации в профессии, в некоторой степени средства и способы реализации профессионально значимых качеств и способностей в процессе профессионально-творческого саморазвития, а также

среду осуществления процесса – специфику творческого саморазвития в профессиональной (для преподавателей) и учебно-профессиональной (для студентов) деятельности в вузе [5; 12].

При анализе особенностей этого процесса для преподавателей и студентов вуза мы подразумеваем его профессиональную направленность. Тогда профессионально-творческое саморазвитие личности (ПТСЛ) преподавателя/студента вуза – это творческое саморазвитие его личности в образовательной среде вуза, обеспечивающее диалектическую творческую самореализацию в профессиональной/учебно-профессиональной деятельности. ПТСЛ осуществляется посредством механизмов самопознания, самоорганизации, самообразования как стремление к профессионально-творческой самореализации, используя творчество и интеллект в качестве способов интенсификации этого процесса.

Акмеология сегодня развивается преимущественно как наука о профессионализме, концентрируя в себе различные точки зрения на это понятие и вырабатывая собственное комплексное понимание данной категории, тем самым она может выступить фундаментом исследования особенностей профессионально-творческого саморазвития субъектов образования в вузе как целостного непрерывного процесса.

В нашем понимании, творческое саморазвитие личности (ТСЛ) – это интегративный творческий процесс сознательного и целенаправленного личностного становления, основанный на взаимодействии внутренне значимых и активно-творчески воспринятых внешних факторов. ТСЛ является определенной структурно-процессуальной характеристикой личности, которую можно представить и как процесс повышения эффективности процессов «самости», и как уровень и особое качество личности (как способность к творческому саморазвитию).

Тем самым профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе – это единство процессов профессионально-творческого саморазвития преподавателя и студента, осуществляемых в конструктивном взаимодействии.

Субъект является сознательным и ответственным стратегом профессионально-творческого саморазвития, с необходимостью подразумевая не только ответственность за собственную активность, но и согласование с активностью других людей, то есть происходит интеграция своего профессионального пути с профессиональным опытом других, обогащение видением другого субъекта, осмысление возможностей развития своего «Я» во взаимодействии.

Целостное видение проблемы становления и саморазвития профессионала с акмеологических позиций способствует уточнению сущности процесса профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса вуза. «Саморазвитие лежит в основе профессионального развития, как динамического и непрерывного процесса само проектирования личности» [9, с. 6]. На первый взгляд, акмеологический подход актуален в нашем исследовании.

довании лишь для процесса ПТСЛ преподавателей вуза как зрелых личностей и, соответственно, мало применим к процессу ПТСЛ студентов, не достигших определенного возрастного ценза. Между тем «в равной степени акмеология образования исследует человека как на ступенях довузовской подготовки, выбора будущей профессии, так и в ходе обучения в вузе от предмета к предмету, от курса к курсу...» [1, с. 19]. При этом акцент смещается с возрастных характеристик на уровень достижений личности; вершина зрелости – АКМЕ – рассматривается как многомерная характеристика состояния взрослого человека, охватывающая определенный период его прогрессивного развития, связанного с большими профессиональными, личностными и социальными достижениями.

Если же акцентировать внимание не на результате, а на процессе достижения АКМЕ, то в поле зрения акмеологии (в тесном сотрудничестве с педагогикой и психологией) попадает и процесс профессионально-творческого саморазвития студентов в вузе как предпосылка достижения АКМЕ в будущей самостоятельной профессиональной деятельности. А. А. Бодалев отмечает, что состояние зрелости не появляется у человека неожиданно и сразу: от всей предшествующей жизни человека зависит, каким подойдет он к ступени зрелости, что составит ядро его личности и какие способности, а также какой запас знаний, умений и навыков будут характеризовать его как субъекта деятельности, когда он станет взрослым. Вместе с тем, если в процессе профессионального становления человека оказались активно не задействованными сензитивные периоды, особо благоприятные для формирования у него соответствующих личностных, профессиональных и субъектно-деятельностных характеристик, то с наступлением зрелости вершина его достижений будет ниже, чем могла бы быть [3]. А именно в период профессионального обучения в вузе процесс ПТСЛ студентов наиболее интенсивен.

Отношение акмеологии к самому процессу саморазвития и его механизмам непосредственное: «В более узком понимании предметом акмеологии является поиск закономерностей саморазвития и самосовершенствования зрелой личности, самореализации в разных сферах самообразования, самокоррекции и самоорганизации» [2, с. 21]. С другой стороны, значимость акмеологии для нашего исследования заключается в ее «сугубо личностной ориентированности», проявляющейся в определении не только общих, но и единичных акмеологических условий и факторов (при построении акмеограмм, реализации акмеотехнологий). Эта особенность акмеологии хорошо соответствует взаимодействию синергетического и полилатерального подходов [11], позволяющему изучать как целостность процесса, так и его уникально-творческие проявления, что очень важно на индивидуальном уровне при построении бифуркационных субъективно-оптимальных траекторий профессионально-творческого саморазвития конкретной личности [12].

Актуальность проблемы профессионального становления личности порождает большое количество психолого-педагогических и акмеологических исследований в данной области. Общепринятой классификации аналитических исследований профессионализации нет, однако по тематике их можно разделить на следующие три основные группы [8]:

1. Исследование психолого-педагогических проблем допрофессиональной подготовки и профессиональной ориентации.

2. Исследование психолого-педагогических механизмов профессиональной подготовки, в том числе вопросов содержания профессионального обучения и воспитания.

3. Исследование психолого-педагогических проблем, возникающих на стадии самостоятельной профессиональной деятельности.

Первая группа, несмотря на то, что не является предметом нашего исследования, не случайно упомянута, поскольку многие противоречия и закономерности процесса ПТСЛ в вузе определяются особенностями до-профессиональной подготовки и профориентации: немаловажную роль играют профессиональные интересы, мотивы выбора профессии, особое значение имеют динамика профессионального самоопределения, профессиональная пригодность личности как соответствие требованиям профессии (П. П. Блонский, В. А. Бодров, В. И. Виноградов, Е. А. Климов, В. В. Козлов, Л. М. Митина, А. К. Осницкий, К. К. Платонов, А. А. Смирнов, И. С. Якиманская, A. Roe, D. E. Super, J. L. Holland и др.). Проведенный анализ литературы позволяет обобщить некоторые психологические механизмы профориентации на проблему профессионализации в целом.

Во-первых, ситуации профессионального выбора (точки бифуркации в терминологии синергетического подхода) возникают на любом этапе профессионального пути и не могут быть связаны только с периодом оптации в подростковом возрасте.

Во-вторых, ситуация профессионального выбора является мотиватором специфической активности личности, обуславливая формирование субъекта профессионального самоопределения, в дальнейшем – субъекта профессиональной деятельности. Т. В. Кудрявцев и В. Ю. Шегурова подчеркивают, что «профессиональное самоопределение прежде всего – это устойчивое положительное отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности» [6, с. 53].

В-третьих, процессы профориентации и профессионального самоопределения можно анализировать как на уровне соответствия качеств, способностей и потребностей личности содержанию профессиональной деятельности, так и на уровне удовлетворенности человека профессией, что выводит нас на диалектическую цель процесса ПТСЛ – творческую самореализацию в профессии.

Таким образом, стратегия профессионального пути во многом определяется стадией выбора профессии и подготовки к ней. Осознанный и самостоятельный выбор способствует стратегии профессионального развития, в

то время как случайный, неосознанный выбор в большинстве случаев определяет стратегию приспособления к профессиональным требованиям.

Вторая группа психолого-педагогических исследований профессионального становления применима непосредственно к изучению особенностей профессионально-творческого саморазвития студентов вуза. Традиционными направлениями исследований в области профобучения являются изучение механизмов формирования соответствующих навыков, профессионально важных качеств (ПВК), профессиональных знаний и умений, профессиональных мотивов, определение объективных и субъективных критериев обученности (С. Н. Архангельский, С. Я. Батышев, В. А. Бодров, В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков, G. Salvendy, W. D. Seymour и др.).

Перспективной в плане изучения интегративных механизмов профессионального обучения является концепция системогенеза профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова [10], в которой преодолеваются ограничения аналитического подхода и намечаются перспективы исследования процесса профессионального обучения с позиций формирования целостной профессиональной деятельности. Ведущим понятием концепции является психологическая система деятельности, которая описывается на операциональном (профессиональные знания и навыки) и мотивационном уровнях, а также на уровне профессионально важных качеств личности. Данная концепция может служить своеобразным связующим звеном между исследованиями профессионального становления в процессе профессионального обучения и непосредственно на стадии самостоятельной профессиональной деятельности, осуществляя преемственность между этапами профессионализации, которая, к сожалению, слабо учитывается в конкретных исследованиях.

Профессиональное становление личности в период самостоятельной профессиональной деятельности, безусловно, не прекращается, но приобретает иные формы и становится не целью, а средством социального регулирования эффективности профессиональной деятельности. В этом заключается главная особенность процесса ПТСЛ преподавателей в отличие от сопутствующего процесса ПТСЛ студентов. На этом этапе можно выделить следующие ключевые вопросы, являющиеся предметом целенаправленного научного исследования: проблемы профессиональной адаптации (А. А. Кирильцева, Т. В. Кудрявцев, Е. С. Кузьмин, В. К. Мартене и др.), вопросы профессиональной аттестации и экспертизы (А. А. Крылов, Е. С. Кузьмин, А. К. Маркова, Л. И. Мельников, В. Д. Шадриков и др.), повышения профессиональной квалификации и переучивания, механизмы стимулирования и обогащения профессиональной деятельности (В. И. Ковалев, Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. Л. Реан, В. Д. Шадриков, J. R. Narcman, F. Hezzberg, D. M. McGregor, G. R. Oldham, V. Vroom и др.), вопросы акмеологии в плане изучения специфики высших профессиональных достижений (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. С. Мерлин, А. С. Огнев, А. П. Ситников и др.).

Отсутствие единого концептуального аппарата для описания процесса профессионализации как на стадии профобучения, так и на стадии самостоятельной профессиональной деятельности существенно осложняет учет специфики профессиональной направленности процесса профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе. Необходимо синхронизировать понятия для обеих стадий, но, выделяя общее, не забывать о специфике процессов.

В наиболее общем виде применительно к целям нашего исследования профессиональную адаптацию мы рассматриваем как процесс приобщения, приспособления молодого специалиста к профессиональной деятельности, условиям труда, новому коллективу и достижение им в оптимально короткое время нормальной производительности труда (В. К. Мартене). Примечательно, что термин «адаптация» в психолого-педагогической литературе нередко употребляется в значениях, близких к понятиям «приспособление», «саморазвитие», «самообучение» и т. п. Выделяют первичную и вторичную адаптацию (Т. В. Кудрявцев, А. Т. Ростунов). Первичная адаптация связана с началом профобучения по выбранной профессии (то есть в нашем случае применима к процессу ПТСЛ студентов), а вторичная – с началом самостоятельной профессиональной деятельности (актуальна для молодых преподавателей вуза). И в том, и в другом случае профессиональная адаптация – не пассивный акт подчинения профессиональным требованиям, а активное включение в профессиональную деятельность. Некоторые исследователи (Т. В. Кудрявцев, К. К. Платонов, А. В. Сухарев и др.) рассматривают адаптацию как этап и даже критерий профессионального самоопределения личности. Это связывает процесс адаптации с динамикой самооценки специалистом себя как профессионала, то есть непосредственно затрагивает процесс ПТСЛ.

Однако помимо самооценки важное значение имеет внешняя (в том числе экспертная) оценка или профессиональная аттестация. В литературе аттестация чаще всего связывается с оценкой личности и деятельности специалиста, работающего некоторое время самостоятельно. Реально потребность в оценке возникает и на более ранних этапах профессионального развития, например, в период профобучения. Поэтому мы будем рассматривать профаттестацию наряду с самооценкой более широко – как необходимые средства контроля за процессом ПТСЛ на различных его этапах.

В исследованиях проблем повышения квалификации изучаются механизмы перестройки психолого-педагогической системы профессиональной деятельности, а в исследованиях переучивания – механизмы формирования новой системы деятельности. И с теми, и с другими механизмами субъекты ПТСЛ могут столкнуться в процессе построения и реализации индивидуальных бифуркационных траекторий профессионально-творческого саморазвития, в частности, их актуализация может произойти при резком изменении направления саморазвития, например, с традиционного интеллектуального направления на творческое [12]. Помимо этого творческая

составляющая процесса ПТСЛ актуализирует вопросы обогащения труда, когда происходит изменение устоявшейся структуры профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности в соответствии с потребностями и возможностями человека.

Таким образом, с самой общей точки зрения на основе акмеологического подхода профессионализм рассматривается как «сложное интегративное социально-психологическое понятие, отражающее уровень и характер овладения человеком профессией... Профессионализм – это высшая степень совершенства в определенном виде деятельности, самый высокий уровень мастерства, свершение дела в превосходной степени» [4, с. 95]. В данной трактовке очевидна акмеологическая составляющая, но сделан явный крен в сторону деятельностного аспекта проблемы, по сути, отождествляющий профессионализм с профессиональным мастерством. Высокий профессионализм хотя и невозможен без развития у человека специальных способностей, знаний и умений, которые своим содержанием и формой соответствуют требованиям конкретной деятельности, но важнейшим условием достижения профессионализма обязательно является «мощное развитие» у человека общих способностей и превращение общечеловеческих ценностей в его собственные ценности [3].

Билатеральный подход как частный случай полилатерального подхода [11] позволяет выделить в определении сущности профессионализма две взаимосвязанные подсистемы: профессионализм деятельности и профессионализм личности. Профессионализм деятельности – более традиционная характеристика – акцентирует внимание на высокой профессиональной квалификации и компетентности специалиста, разнообразии эффективных профессиональных навыков и умений, алгоритмов и способов решения профессиональных задач (в том числе и творческих), что в совокупности позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью. Профессионализм личности отражает высокий уровень профессионально важных и личностно-деловых качеств, креативности, характеризует мотивационную сферу и ценностные ориентации субъекта труда, направленность на прогрессивное развитие/саморазвитие.

Обе подсистемы являются качественными характеристиками субъекта труда и находятся в диалектическом единстве: опережающее развитие одной из подсистем профессионализма будет обязательно стимулировать развитие другой. Это взаимодействие имеет очень важное практическое значение для реализации технологии профессионально-творческого саморазвития. Например, интенсивное развитие профессиональных навыков и умений будет тормозиться, если от его уровня будут отставать соответствующие психологические качества личности, и наоборот: развитие профессионально важных личностных качеств позволит освоить новые умения и повысить эффективность уже имеющихся; система ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждает личность к утверждению в профессиональной деятельности, и наоборот –

уровень профессиональной компетентности отражается на самооценке личности, особенностях общения, навыках социального поведения и т. п.

Итак, в акмеологическом понимании профессионализм – это такое свойство развивающейся личности, в котором интегрированы личностные и деятельностные стороны явления. По результатам исследований лаборатории психологии профессионального развития под руководством Л. М. Митиной фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала является осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в профессиональном труде. Необходимо добавить, что подобного профессионального самосознания недостаточно, нужен дальнейший запуск механизмов саморазвития – самоорганизации (в том числе саморегуляции) и самообразования, если данные механизмы еще не сформированы.

Еще одной базисной акмеологической категорией, дающей возможность глубже исследовать процесс ПТСЛ, является личностно-профессиональное развитие. Данное понятие изучалось в психологии труда и профессионалогии, как правило, с двух позиций: 1) как профессионально-квалификационное развитие, в основном связанное с обучением и самообразованием; 2) как профессионально-должностное развитие, проявляющееся в кадровом движении, профессиональной карьере.

Акмеологическое понимание личностно-профессионального развития акцентирует внимание на достижении высших стандартов в профессиональном развитии. «Личностно-профессиональное развитие – это процесс развития личности (в широком понимании), ориентированный на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений, осуществляемый с помощью обучения и саморазвития в процессе профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий» [2, с. 66]. В дихотомии категорий «развитие – саморазвитие» данное определение явно ориентировано на внешнее развитие; процесс саморазвития является одной из составляющих – способом достижения высокого акмеологического уровня. Погрешности подобного соотношения понятий «развитие» и «саморазвитие» были нами охарактеризованы ранее [12], здесь же значимыми для нас являются сходные характеристики процессов личностно-профессионального развития и профессионально-творческого саморазвития на уровне общего, в плане прогрессивных изменений в структуре личности. На наш взгляд, подобными характеристиками могут служить следующие:

- повышение объективности самооценки, в том числе степени готовности к профессиональным действиям;

- актуализация мотивов профессиональных достижений (одно, из стартовых условий саморазвития личности, по мнению Н. В. Кузьминой) подразумевает два уровня: развитие субъектности личности и адекватность мотивации достижения личностным возможностям;

- расширение круга интересов (особо значимые изменения – в случае подключения дуальных, «противоположных» сфер интересов), изменение системы потребностей;
- возрастание потребности в профессиональной самореализации;
- повышение психологической готовности к деятельности, в том числе в нестандартных ситуациях (что особенно актуально для преподавателей вуза);
- развитие ПВК, определяемых спецификой деятельности [7];
- повышение креативности личности;
- развитие акмеологических инвариантов профессионализма.

Данные характеристики важны для построения моделей ПТСЛ студентов и преподавателей, а также для реализации соответствующей технологии профессионально-творческого саморазвития. Особенно хочется акцентировать внимание на двух последних характеристиках.

Акцент на креативности личности не является случайным: процесс профессионально-творческого саморазвития с необходимостью подразумевает творческую составляющую, в то время как для личностно-профессионального развития с точки зрения акмеологии данное «слагаемое» является желательным, но не обозначается как обязательное. Чтобы ликвидировать данный пробел, Н. Ф. Вишнякова на основе взаимозависимости акмеологии, психологии творчества и педагогической психологии предлагает новое направление, которое условно обозначает как креативная акмеология [1]. Подобное взаимодействие наук позволяет исследовать в процессе анализа различные аспекты профессионально-творческого саморазвития, внедрить и верифицировать их в акмеологической науке, акцентируя ее творческий статус. В этом случае предметом научного познания будут являться особенности и тенденции процесса и результата творческой зрелости личности, объективные и субъективные факторы достижения творческих вершин и профессионального мастерства в процессе ее саморазвития: «Психологическая креативная реальность, изначально являясь системным образованием, реализуется в научной и прикладной области профессиональной акмеологии... Продуктивный результат реализуется и в обучающем процессе, и в структуре профессиональной деятельности, т. е. при само актуализации личности в профессиональной жизни» [1, с. 29].

Результаты акмеологических исследований свидетельствуют о том, что развитие профессионализма у специалистов различных профессий осуществляется по сходным закономерностям. Поиск таких устойчивых закономерностей, свойств, качеств и характеристик должен осуществляться с опорой на принцип инвариантности, суть которого заключается в определении инвариантов – устойчивых, относительно неизменных параметров в прогрессивном саморазвитии личности и ее профессионализма, имеющих в известной мере независимый характер. Развитие профессионализма и соответственно запуск процесса профессионально-творческого саморазвития необходимо начинать в первую очередь с них. С практической точки зрения

они помогут выявлению общих закономерностей и необходимых условий ПТСЛ, обеспечивающих стабильную эффективность и надежность выполняемой деятельности, практически независимо от ее содержания и специфики. Именно эта особенность делает акмеологические инварианты актуальными и для процесса ПТСЛ студентов: очень важно построить модель данного процесса и выявить условия его эффективной реализации для студентов любого факультета и любой специальности. Учет специфики будущей профессии должен реал изо вываться уже на технологическом уровне.

В различных профессиональных группах (по типологии Е. А. Климова) независимо от вида профессиональной деятельности были выявлены общие акмеологические инварианты: особенности психологической саморегуляции (в частности, высокая работоспособность, стрессоустойчивость, способность к мобилизации своих ресурсов и т. д.); стимулирования творческой активности (креативность проявляется не только в высоком творческом потенциале, но и в специальных умениях нестандартно, но эффективно решать профессиональные задачи); определенный уровень развитости базисных психологических умений и личностно-профессиональных качеств (развитая антиципация, проявляющаяся в умении точно прогнозировать ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, умение принимать решения, высокая и адекватная мотивация достижений и др.). Настоящим профессионалом становится лишь тот, у кого развиты практически все общие акмеологические инварианты, которые обладают наибольшим «весом» в совокупности факторов обеспечения высокой продуктивности. Следовательно, сам процесс профессионально-творческого саморазвития до уровня профессионализма должен осуществляться комплексно и многоаспектно.

В процессе профессионально-творческого саморазвития субъектов образования в вузе ярко выражена следующая устойчивая связь: с одной стороны, особенности личности оказывают существенное влияние на процесс и результаты профессиональной деятельности, с другой – само развитие личности происходит под влиянием специфики профессиональной деятельности и особенностей образовательной среды. Поэтому нам необходимо выделить соответствующие специфические инварианты: социально-перцептивная компетентность, коммуникативные умения, эмпатия и др., которые являются основой развития профессионализма в конкретных типах профессиональной деятельности (в нашем случае: «человек – человек» и «человек – коллектив»). При этом, определяя иерархию и «вес» специфических качеств в контексте конкретной профессиональной деятельности, нужно обязательно устанавливать, какие из них являются незаменимыми у профессионала в данной Сфере, а какие могут быть без ущерба для деятельности замещены, скомпенсированы другими качествами.

Основными методами подобного анализа на практике (с учетом специфики процесса ПТСЛ субъектов образовательного процесса в вузе) выступают экспертные оценки и факторный анализ качеств и умений, обеспечивающих высокопродуктивную деятельность по сравнению со средне- и низкопродук-

тивной. Формирование у субъектов процесса ПТСЛ акмеологических инвариантов профессионализма как резервных возможностей компенсаторного типа (прежде всего интеллектуально-творческих, деятельностных и эмоционально-волевых) в будущем позволит намного быстрее развивать систему специализированных умений, навыков, профессионально важных качеств и способностей.

Итак, акмеологический анализ профессионализации в контексте профессионально-творческого саморазвития личности характеризует профессиональную направленность процесса ПТСЛ, способствуя уточнению сущности процесса ПТСЛ, позволяя не только построить адекватные модели профессионально-творческого саморазвития студентов и преподавателей, но и выявить соответствующие закономерности, принципы и условия существования и эффективной реализации процесса.

Библиографический список

1. **Акмеология 99'**: научная сессия [Текст] / Под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева. – СПб., 1999.
2. **Акмеология** [Текст] / Под ред. А. А. Деркач, В. Г. Зазыкина. – СПб., 2003.
3. **Бодалев, А. А.** Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. [Текст] / А. А. Бодалев – М., 1998.
4. **Игнатов, В. Г. и др.** Профессионализм административно-политических элит (философско-социологический и акмеологический подходы). [Текст] / В. Г. Игнатов – Ростов н/Д, 2002.
5. **Исаев, И. Ф.** Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность. [Текст] / И. Ф. Исаев, Л. Н. Макарова – М.; Белгород, 2002.
6. **Кудрявцев, Т. В.** Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности [Текст] / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–58.
7. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма. [Текст] / А. К. Маркова – М., 1996.
8. **Поваренков, Ю. П.** Психологическое содержание профессионального становления человека. [Текст] / Ю. П. Поваренков – М., 2002.
9. **Психологическое** сопровождение выбора профессии [Текст] / Под ред. Л. М. Митиной. – М., 1998.
10. **Шадриков, В. Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. [Текст] / В. Д. Шадриков – М., 1982.
11. **Шаршов, И. А.** Полилатеральный подход к проблеме профессионально-творческого саморазвития [Текст] / И. А. Шаршов // Художественно-эстетическая подготовка будущего учителя в системе непрерывного педагогического образования. – Липецк, 2004.
12. **Шаршов, И. А.** Профессионально-творческое саморазвитие личности: сущность и технология. [Текст] / И. А. Шаршов – М.; Тамбов, 2003.
13. **Исаев, И. Ф.** Культурологический подход к исследованию проблем профессионализма педагога [Текст] / И. Ф. Исаев // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 32–36.

14. **Исаев, И. Ф.** Культура профессионального–личностного самоопределения школьников [Текст] / И. Ф. Исаев, В. Н. Кормакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 300–308.

УДК 37.0

В. И. Матис

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Формирование поликультурной личности в современном мире актуализируется необходимостью подготовки современного молодого человека к постоянно меняющемуся миру и упрочением интеграционных процессов в мировом сообществе. Пока эта задача только начинает решаться и не может не привлекать внимание исследователей и практиков образования в различных точках мира. Свои теоретические представления об основных направлениях формирования поликультурной личности и некоторые фрагменты поликультурного образования изложены в работах многих авторов [1; 9; 10; 12 и др.].

Для того чтобы разрозненные структурные и содержательные элементы были сведены в целостную функционирующую систему, необходимо изучить имеющийся опыт, определить недостающие звенья, соотнести их значимость, отметить интегративные способности и место каждого элемента в системе, а затем уже создавать единое образовательное пространство, основанное на инновационной системе образования. Это означает, что в современных условиях необходимо новое понимание цели и задач российской школы и системы образования, основанное не на традиционном, консервативном представлении о национальной культуре, а учитывающее современные процессы и современные тенденции в обществе. Разработкой моделей новой школы занимаются как ученые-педагоги, так и практики образования [2; 7; 16; 19; 23; 24].

В связи с этим следует помнить об основных парадигмах в образовании. Обилие формулировок понятия, «парадигма» в современных словарях, обнаруживает или непонимание этой категории, или нежелание ее учитывать в некоторых публикациях. В качестве рабочих используем два определения, которые в большей степени отражают существо рассматриваемой проблемы.

Первое: парадигма – это ведущая концептуальная идея, определяющая направление грядущих изменений.

Второе: парадигма – это теория, которая схватывает существенную часть действительности.

Парадигма в инновационной модели образования представляет собой приоритетные направления организации, функционирования и развития системы для достижения конечной цели. Если сравнивать основные парадигмы систем образования, используемые в современной российской школе (традиционные и инновационные), то явно обнаруживаются существенные различия в характеристиках этих парадигм и этих систем [14, с. 251–253].

В рамках современного образования все более актуальной становится задача не просто повышения качества получаемых знаний, а совершенно новый уровень как их объема, так и технологии усвоения. Эти требования современной жизни отражены и в Концепции модернизации российского образования ... [5], и в Концепции профильного обучения ... [6]. Таким новым уровнем может стать гуманитарно-техническое образование, предполагающее высокую степень сформированности социальной зрелости личности при наличии мировоззренческой, профессиональной и нравственной ее культуры. Это в свою очередь предполагает использование различных подходов в современном образовании: антропологического, акмеологического, культурологического и поликультурного.

Одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства человечности и человеческого. Думаем, что не ошибемся в своем позиционном утверждении, что из всех форм общественной практики именно образование, и прежде всего инновационное образование, пытается решать эту проблему не утилитарно, а по существу. В подавляющем большинстве современных концепций и программ развития образования появляется принципиально новое его измерение – **гуманитарно-антропологическое** [18]. Фактически речь идет о постановке беспрецедентной задачи для образования: оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих отстаивать собственную человечность, быть не только материалом и ресурсом социального производства, но, прежде всего, подлинным субъектом культуры и исторического действия.

Такой подход хоть и с трудом, но все более укореняется в гуманитарных науках, и не только в качестве нового объяснительного принципа «феномена человека». Антропологический подход в сфере гуманитарного знания – это в первую очередь ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях; это поиск средств и условий становления полного человека; человека как субъекта собственной жизни, как личности во встрече с Другими, как индивидуальности перед лицом Абсолютного бытия.

Достижение цели и решение поставленных задач, формирование заданных качеств личности (социальной зрелости) возможны при структурировании необходимых для этого предметов по соответствующим уровням

знаний. А для этого необходимо начинать учебно-воспитательный процесс еще в дошкольных образовательных учреждениях, где основной является первая – **лично-ориентированная парадигма**. Суть этой парадигмы в том, что в ребенке не знания должны накапливаться, а развиваться личность. Личностно-ориентированной парадигме посвящены многие работы [1; 4; 15; 24 и др.].

Не следует, однако, увлекаться всем школам этим направлением развития. На Западе только 9% работают в рамках личностной парадигмы. В этих школах нет фиксированных программ. Каждый раз коллектив-команда учителей, исходя из психосоматических особенностей ребенка, придумывает для каждого возраста совершенно конкретные программы. Там нет предметов – это размытые области знания. Там нет отметок и оценок деятельности. Ребенок не сравнивается с соседом по парте – он сравнивается лишь с собой. Был таким, а стал таким. При изучении биологии и географии, например, дети изучают конкретные темы, а потом на летних каникулах отправляются в путешествие куда-нибудь на Бермудские острова, чтобы воочию убедиться в качестве полученных знаний. В результате складывается благоприятная психосберегающая ситуация, дети растут здоровыми, ненадорванными и мотивированными на получение новых знаний. Однако такая добрая, лично-ориентированная парадигма, представляющая собой **антропологический подход** в образовании, дезадаптивна с точки зрения жизни в социуме. Представьте себе: мы так замечательно этого ребенка растим, а потом он не поступает в институт, идет в армию, попадает в горячую точку в Чечню, оказывается в других экстремальных условиях и выясняется, что он часто не готов к преодолению трудностей.

Антропологический подход в образовании реализует выполнение важнейшей задачи формирования в личности современной этнокартины мира, становления национального самосознания и является фундаментом, на котором основывается мировоззренческая зрелость. Именно такой акцент просматривается в концепции воспитания З. А. Мальковой и Л. И. Новиковой [11]. Воспитание авторами понимается как педагогически рациональное управление процессом развития человека как индивида и субъекта, как личности и индивидуальности.

Вторая – когнитивно-информационная – знаниевая парадигма образования. В основе этой парадигмы – передача знаний, умений и навыков, формирование профессионализма личности или **акмеологический подход** в образовании.

Под профессионализмом личности в акмеологии понимают качественную характеристику субъекта труда, которая включает высокий уровень профессионально важных или лично-деловых качеств, креативность, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие человека [3, с. 227].

Несмотря на то что такая парадигма дезадаптивна с точки зрения здоровья человека, поскольку не учитывает ни индивидуальные психические особен-

ности, ни особенности физического здоровья ребенка, на учет его индивидуальных особенностей и в дореволюционной, и в современной России 90–95% учителей работает именно в рамках этой парадигмы, как бы мы ни ориентировали учителей на любовь к ребенку. Это не случайно, поскольку в основной школе необходима и такая работа: передача знаний, умение их понять, усвоить, закрепить. Более того, на наш взгляд, абсолютное отрицание принуждения в образовании есть отрицание культуры. Невозможно создать богатую национальную культуру без принуждения. Необязательно принуждение ассоциировать с такими примерами, как жизненный опыт господина Ойстраха: пока его не стали бить по пальцам, он не научился играть на скрипке. Однако умение научить самостоятельно добывать знания не исключает и использование принуждения.

Акмеологическая составляющая в образовании направлена на формирование современной естественнонаучной картины мира и профессиональной зрелости личности. Если современный человек не знает иностранных языков, не водит машину, не имеет интересной профессии и не способен заниматься самообразованием, он социально немобилен. Это напоминает американские доктрины «воспитание для выживания» и «непосредственных потребностей», довольно популярных в середине прошлого, XX в. Современная школа должна перестать быть местом, где учат только считать, писать и читать. Это средневековая точка зрения.

Но чрезмерное увлечение предпрофильной подготовкой и профильным обучением – это другая крайность в образовательной стратегии. Бросаясь из крайности в крайность, мы качественно новых результатов не получим. Этому и способствует третья – **компетентностная парадигма**, предполагающая под флагом реформ замену знаний, умений и навыков (ЗУНов) на ключевые компетенции, которые нужны обществу и государству. Набор предметов в рамках компетентностной парадигмы может меняться в зависимости от объективных и субъективных обстоятельств, варьироваться и определяться как потребностями общества, так и собственно выбранной образовательной траекторией. Однако так или иначе он всегда будет представлять собой определенную схему, по которой может происходить выбор избранной траектории и решаться задачи. Компетентностная парадигма представляет в современной школе тот же **акмеологический подход в образовании**. Компетентность и профессионализм рассматриваются как устойчивые свойства субъекта, обеспечивающие высокую продуктивность деятельности, ее гуманистическую направленность [3, с. 135–137]. В русле этого подхода Н. М. Таланчук, например, приходит к выводу, что воспитание должно быть системно-ролевым, так как каждый человек объективно принадлежит тому социуму, где он живет, и тут же выполняет социальные роли. Социальная роль – это миссия человека, его предназначение, это реальная деятельность личности в обществе. Воспитание, с этой точки зрения, должно готовить человека к выполнению социальной роли: в семье – сына, дочери, отца, матери; в коллективе – трудовой, организаторской экономической, педаго-

гической коммуникативной; в обществе – патриотической, политической, правовой и т. д.; в мире – интерсоциальной, геосоциальной; в «Я» – сфере – учебной, самовоспитательной, творческой и др. Социально-ролевой подход Н. М. Таланчука можно отнести к акмеологическому подходу в образовании, поскольку он не только ориентирует на получение профессиональных знаний для выполнения социальных ролей, но и предполагает постоянный профессиональный рост и повышение квалификации [22].

Четвертая – культурологическая парадигма – самая немодная в современном образовании. Ее смысл заключается в том, что главной задачей образования является передача всех ценностей и смыслов культуры. Популярность этой парадигмы в том, что, с точки зрения многих сегодняшних реформаторов, она антипрагматична, поскольку ни мифы Древней Греции, ни искусство Древнего Рима, ни произведения Ф. М. Достоевского или Л. Н. Толстого не помогают практически ориентированному ребенку, а посему все это избыточная информация. Борьба с такими стереотипами в рамках культурологического подхода представлена, например, концепциями воспитания Е. В. Бондаревской (воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности; воспитание как необходимое условие социализации личности, выполняющей в обществе прогрессирующие и стабилизирующие функции: сохранения воспроизводства, развития культуры) и Н. Б. Крыловой, акцентирующей внимание образования на культурологическом аспекте [8].

На основе различных парадигм (акмеологической, антропологической и культурологической) в образовании для его целостного восприятия и использования в практике подготовки людей, способных выживать в сложных меняющихся социокультурных условиях XXI в., разрабатывается **поликультурная парадигма** в образовании, создающая поликультурную гуманистическую демократическую школу [9; 15]. Характеристики поликультурной парадигмы существенно отличаются от традиционных, но рамки статьи не позволяют подробно их рассмотреть. Это требует специального анализа, предпринятого нами в других работах [13; 14; 15].

Поликультурный подход в образовании связан с тем, что интеграция людей в глобальную целостность, в поликультурное сообщество – главная тенденция современности. Поскольку в условиях взаимосвязей и взаимозависимостей различных культур человек должен быть подготовлен к жизни в поликультурном обществе с помощью адекватной системы образования (обучения и воспитания) – поликультурной модели школы, наше внимание в большей степени и будет посвящено характеристике поликультурной модели школы [10; 21].

Характеристика поликультурного общества как новой целостности, на наш взгляд, может иметь различные основания, но в основе своей все они так или иначе будут затрагивать взаимоотношения между культурами (этническими, конфессиональными, межпоколенными, социальными, поселенческими и др.), перспективы взаимодействия и взаимосвязей между представи-

телями этих культур. Если эти индикаторы взять за основу, то типологизация может выглядеть как несколько моделей поликультурного общества [14]. Однако нас в данном случае интересует только первая модель – многообразно-единая. Это перспективная целостность, использующая стратегию демократического объединения народов и их культур для прогрессивного продвижения общества к более высшим формам. Образное представление такой модели может ассоциироваться с многоцветной гармонией красок в единой цельной картине.

Структурная сложность поликультурного подхода в образовании заключается в том, что в нем находят практическое соединение антропологическая составляющая, учитывающая индивидуальные биосоциальные качества человека и необходимость их развития – акмеологическая составляющая направленная на формирование умений самостоятельно добывать знания для профессионального роста и культурологическая составляющая, осуществляющая становление нравственной зрелости личности на основе приобщения к достижениями мировой и отечественной культуры.

Поликультурный подход в образовании способствует достижению вершин профессионализма, проявляющегося не только в высокой результативности деятельности, но и в гуманистической ориентации на развитие личности посредством отдельных учебных предметов; в выборе педагогом способов своей деятельности с учетом мотивов, ценностных ориентаций, целей учащихся; в подготовке обучающихся к следующим этапам труда и включению и общественную жизнь. Выявляя уровни и ступени получения образования, формирования зрелости личности, поликультурный подход называет основные критерии, включающие мировоззренческий, профессиональный и нравственный. Вместе с тем поликультурный подход определяет: а) направления формирования социальной зрелости (мировоззренческой, профессиональной и нравственной культуры); б) траекторию, индивидуально выбранную молодым человеком для получения образования и дальнейшей социализации; в) пути достижения профессионализма и преодоления профессиональных и духовных деформаций личности (эмоционального «выгорания» и «профессионального насыщения» и «истощения»), использование возможностей приобщения к сокровищницам мировой и отечественной культуры.

Особое место в поликультурной парадигме образования отводится учителю. Не требует особой аргументации тот факт, что оптимальное использование интеллектуальных, творческих способностей учащихся, формирование профессионала невозможно без совершенствования профессионально-педагогического S – S-ного общения, которое обладает специфическими признаками [20]. Профессионально-педагогическое общение в рамках поликультурной парадигмы выполняет следующие функции: информационную (передача информации житейского, учебно-методического, поискового, научно-исследовательского характера); воспитательную (способы приобщения растущего человека к сложившейся в обществе системе культурных

и нравственных ценностей, к культуре общения с окружающими людьми); функцию познания людьми друг друга (взаимодействие и взаимосотрудничество на основе культуры общения и принципах толерантности и эмпатии); функцию организации и обслуживания той или иной предметной деятельности (учебной, производственной, научной, познавательной, игровой); функцию приобщения партнера к опыту и ценностям инициатора общения (знаниевые компоненты истории, культуры и традиций партнеров); функцию ориентации обучающегося на общение (мотивация, формирование и заинтересованность в расширении коммуникативных связей); функцию возвышения учащегося (предполагает оказание такого влияния на обучающегося, которое способствует его восхождению к духовным новообразованиям, к достижению им собственного АКМЕ). Выполнение этих функций требует от педагога не только знания основ психолого-педагогических дисциплин, но и организации бесконфликтного, гармоничного общения, формирования и совершенствования навыков публичного выступления, грамотной речи [13]. Эти задачи поможет решить педагогическая риторика [17], которая, на наш взгляд, в подготовке педагога для новой школы должна занять одно из центральных мест.

Полипарадигмальный подход в образовании обеспечивает свободу творчества учителя, профессиональную ориентацию учеников с учетом их индивидуальных особенностей и наклонностей. Перед педагогическим коллективом открывается возможность свободного выбора. Наличие большого числа альтернативных школ доказывает, что путь выхода из кризиса школы – это создание современной системы воспитания, в основе которой заложены принципы гуманизации и демократизации. Мы представляем поликультурную модель школы без бюрократического формализма, без единообразия в формах и методах организации обучения и воспитания, без административно-командных способов управления. Это школа с новой системой обучения и воспитания. Поликультурный подход предполагает создание модели школы, где учителю и ученику предлагается вариативность в выборе подходов, направлений, способов учебно-воспитательной работы, разноуровневые программы, дифференцированное образование.

Поликультурная модель школы, способная снять накопившиеся противоречия, может быть приемлемой для всех российских регионов. Она предполагает сосуществование государственных институтов образования, которые принимаются всем обществом, специфических структур, через которые культуры различных этносов, конфессиональных, социальных и демографических групп сохраняются в живом и активном состоянии, а также дополнительных образовательных и общественных институтов, восполняющих недоработки официальных образовательных структур (клубов, молодежных организаций, центров, родительских комитетов, общественных советов и т. д.).

Поскольку более перспективной и прогрессивной для формирования поликультурного гражданского общества в России нам представляется

эффективно-прогрессивная многообразно-единая модель, направленная на социальный прогресс и на стратегию формирования активного творца и строителя новой жизни, постольку содержание образования (обучение и воспитание), исходит из того, что включает следующие уровни: всеобщее (глобальное), общее (государственное), частное (региональное, национальное, местное), единичное образование.

Таким образом, инновационная, поликультурная модель школы представляет собой систему, целью которой является формирование не просто знаний, умений и навыков, необходимых в жизни для выполнения каких-то социальных ролей (акмеологическая парадигма), а и самого человека как саморазвивающейся психологической системы с индивидуальными особенностями, наклонностями и направленностью (антропологическая парадигма); воспитание культуры общения, где носитель гуманистических черт своей культуры по достоинству может оценить особенности представителя другой, знает историю, искусство, язык, литературу, художественные традиции своего народа, сочетает чувство национальной гордости с уважением к другому человеку, готов передавать и перенимать все лучшее, что создано всеми, непримиримо относится к любым проявлениям «своего» или «чужого» национализма (культурологическая парадигма).

Общая цель, связанная с развитием личности, ее сознания и самосознания, требует конкретизации с учетом тех трудностей, которые переживает молодое поколение в современных условиях и может быть декомпозирована в задачи:

- философско-мировоззренческая подготовка, которая поможет молодежи определить смысл жизни, выработать ценностное отношение к ней, сформировать потребность проектировать свое будущее и реализовать его;
- приобщение учащихся к системе культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой культуры, культуры своего отечества, народа, формирование потребности в духовных ценностях и их дальнейшем обогащении;
- выявление и развитие природных задатков и творческого потенциала каждого ребенка, реализация их в разнообразных сферах человеческой деятельности и общения;
- формирование общечеловеческих норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, терпения по отношению к людям), интеллигентности, культуры общения;
- развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и саморегуляции поведения, чувства собственного достоинства, самоуважения, способности к рефлексии;
- развитие социальной и гражданской ответственности как важнейшей черты личности, забота о сохранении человеческой цивилизации;

- воспитание положительного отношения к труду как высшей ценности жизни, развитие потребности в творческом труде, воспитание предприимчивости, деловитости, честности и ответственности в деловых отношениях;
- развитие потребности в здоровом образе жизни, способности быть хорошим семьянином, жить счастливой жизнью.

Акцент в поликультурном подходе при обучении переносится с приобретения практических навыков на соединение их с теорией, а для этого необходимо иметь адекватную базу. Такой концептуальный подход к поликультурной модели школы в России ориентируется на гуманистическое философско-педагогическое наследие М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, Ф. М. Достоевского, И. А. Ильина, И. В. Киреевского, А. Ф. Лосева, В. С. Соловьева, А. С. Хомякова.

При поликультурном подходе в образовании наиболее значимыми являются знания истории, дающие возможность изучить свои корни, выяснить место своего народа, семьи в региональном, государственном и мировом сообществе. Далее следуют знания культуры. Третьим наиболее важным звеном являются знания языков как части общей национальной культуры, в которой осуществляются процессы взаимодействия и взаимосоотрудничества.

Для поликультурной модели школы с соответствующей системой воспитательной работы характерны следующие признаки:

- наличие собственной концепции развития школы, которая принимается на общем собрании учителей и учащихся;
- формирование определенного образа жизни учебного заведения, в котором преобладают позитивные ценности, динамизм;
- педагогически целесообразная связь с окружающей средой учебного заведения, что определяет важность условий, в которых протекает деятельность работника;
- гуманистический характер межличностных отношений, наличие защитной функции школы по отношению к ребенку.

Ретроспективный взгляд на недавнее прошлое позволяет нам ответственно утверждать, что многообразие реформ и модернизаций отечественного образования в своих идеальных устремлениях было связано с преодолением сложившегося стереотипа о культурной миссии школы и образования в целом. Попытки переосмысления и преодоления стереотипов суммировались в идеологии инновационного образования; и именно из этой идеологии вышли все сколько-нибудь значимые концепции (развивающего, культуросообразного, личностно-ориентированного) образования.

Проявления перечисленных парадигм в современном образовании различны, но суть их одна: разрозненные воспитательные влияния постепенно переходят к целостным, что обеспечивает становление и развитие саморегулирующегося социального организма, называемого школой.

Современные парадигмы, основанные на гуманизме, способны воспитать свободного человека. Практика доказывает жизнеспособность таких систем,

в основу которых положены идеи гуманной творческой педагогики как современной идеологии воспитания.

Сравнительный анализ основных парадигм позволяет в общем виде сформулировать вывод о том, что если мы хотим грамотной стратегии развития школы, то в системе образования должны быть представлены все части целого, то есть все парадигмы образования. Особенностью данного сравнительного анализа является стремление больше к объяснительному, нежели описательному характеру, с тем чтобы включить каждое конкретное исследование парадигм (иногда неполное, региональное или секторальное) в более широкий контекст формирования концепции поликультурной модели образования. Такое «зональное» сравнение, на наш взгляд, обеспечит более глубокое проникновение в сущность предмета изучения. Среди этих парадигм нет ни плохих, ни хороших, – каждая из них фиксирует какую-то часть действительности и готовит к ней человека. Самая большая беда, когда часть становится целым. Наша страна с ее маятниковыми качаниями, когда вначале строили казарму с шеренгами, а потом, полюбив всех, распустили институты и людей, приносит беду в том и другом случае. Сложная задача в этом смысле лежит на каждой школе, которая выбирает свой особенный путь.

При эффективном и качественном решении задач поликультурного подхода в образовании, основанного на полипарадигмальных составляющих, есть все основания говорить об успешном формировании социально зрелой поликультурной, свободной, автономной, внутренне ориентированной личности.

Библиографический список

1. **Амонашвили, Ш. А.** Гуманно-личностный подход к детям. [Текст] / Ш. А. Амонашвили – М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1999.
2. **Виноградов, В. В.** Построение учебного плана школы глобальной ориентации [Текст] / В. В. Виноградов // Завуч. – 1999. – № 8.
3. **Деркач, А. А.** Акмеология [Текст]: учебн. пособ. / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин – М. – СПб., 2003.
4. **Дик, Н. Ф.** Личностный подход в воспитании. [Текст] / Н. Ф. Дик – Ростов-на-Дону, 1994.
5. **Концепция** модернизации российского образования на период до 2010 г. Одобрена распоряжением Правительства российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1750 // Настольная книга учителя обществознания. – М.: Астрель. – 2001.
6. **Концепция** профильного обучения на старшей ступени общего образования. Утверждена приказом Минобразования России от 18 июля 2002. № 2783 // Настольная книга учителя обществознания. – М.: Астрель. – 2002.
7. **Корнетов, Г.** Какой быть школе XXI в. [Текст] / Г. Корнетов // Учительская газета. – 1993. – № 4.
8. **Крылова, Н. Б.** Культурология образования. [Текст] / Н. Б. Крылова – М.: Народное образование, 2000.

9. **Макаев, В. В.** Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России. [Текст] / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 1999.
10. **Макаев, В. В.** Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы [Текст] / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4.
11. **Малькова З. А.** Концепция воспитания [Текст] / З. А. Малькова, Л. И. Новикова / – М.: – 2000.
12. **Матис, В. И.** Направления формирования поликультурной личности [Текст] / В. И. Матис // Образование и взаимодействие культур: сборник научных трудов. Выпуск 3. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.
13. **Матис, В. И.** Педагогика межнационального общения. [Текст] / В. И. Матис – Барнаул, 2003.
14. **Матис, В. И.** Проблема национальной школы в поликультурном обществе. [Текст] / В. И. Матис. – Барнаул, 1997.
15. **Матис, В. И.** Стратегия развития поликультурного образования [Текст] / В. И. Матис // Перспективы развития межрегионального образовательного пространства на базе гуманитарных кафедр российских университетов: Сб. матер. Всерос. научн. – практ. симп. / Отв. ред. В. В. Невинский. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003.
16. **Матис, В. И.** Школа глобальной ориентации. Поликультурная модель [Текст] / В. И. Матис // Становление научной школы: проблемы и решения: Материалы научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во Барн. гос. пед. ун-та, 2003.
17. **Мурашов, А. А.** Педагогическая риторика. [Текст] / А. А. Мурашов – М., 2001
18. **Педагогическая антропология** [Текст]: учеб. пособие / Авт. Сост. Б. М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998.
19. **Разумовская, Г. В.** Глобальное образование в российской школе [Текст] / Г. В. Разумовская // Завуч. – № 8. – 1999.
20. **Сенько, Ю. В.** Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Ю. В. Сенько – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
21. **Супрунова, Л. Л.** Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии [Текст] / Л. Л. Супрунова // Magister. – 2000. – № 3.
22. **Таланчук, Н. М.** Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса. [Текст] / Н. М. Таланчук – Казань: Изд-во КГУ, 1993.
23. **Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы** [Текст] / Под ред. В. С. Библера – Кемерово: АЛЕФ, 1993.
24. **Ямбург, Е. А.** Школа для всех. [Текст] / Е. А. Ямбург – М.: Новая школа, 1997.

Л. А. Кульгина

ИНТЕГРАТИВНАЯ ОСНОВА КАЧЕСТВА ПРОЦЕССОВ И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Как известно, главной задачей модернизации российского образования является «обеспечение современного качества». Одним из аспектов актуальности проблем гарантии качества предоставляемых образовательных услуг, является их адаптация к сегодняшним тенденциям развития данной сферы в связи с вступлением России в общее Европейское образовательное пространство. Поэтому, функционирование системы качества образовательного учреждения (СК ОУ) в настоящее время входит в число показателей государственной аккредитации ОУ, определяющих его статус по типу и виду.

Однако, существуют различные мнения по поводу понятия *качество образования* среди специалистов в областях образования и менеджмента качества. Оно содержит в себе философский, педагогический, нормативно-правовой, метрический и другие аспекты. В. П. Беспалько, В. С. Гершунский, В. И. Загвязинский и др. проблему качества образования трактуют в разрезе: определения самого понятия; разработки способов оценивания; факторов, обуславливающих высокое качество; запросов рыночной среды; механизмов управления и т. д. Авторы [16] (со ссылкой на М. М. Поташника и др.) отмечают, что «трудно и практически невозможно дать всестороннее и полное определение такого сложного неклассического понятия как «качество» применительно к деятельности образовательного учреждения вообще и к деятельности отдельного преподавателя в частности», и определяют его как «соответствие норме». И. М. Ильинский говорит об отсутствии четких критериев этого понятия и сотнях показателей [10, с. 47]. В [3] качество образования анализируется с точек зрения: личности, общества, государства (при этом образование выступает как ценность); потребителей и производителей (образование – услуга); образовательного учреждения (образование – цель). По [8] это соответствие деятельности ОУ установленным потребностям, целям, требованиям, нормам, и раскрывается в таких понятиях, как: качество преподавания (учебного процесса, педагогической деятельности), научно-педагогических кадров, образовательных программ, материально-технической базы, студентов, абитуриентов, управления образованием и других. А *гарантии качества в образовании* [8, с. 3] рассматриваются как все виды скоординированной деятельности по руководству и управлению ОУ применительно к качеству. Дж. Джуран из множества понятий качества выделил два, различающихся в наибольшей степени: как отличительные свойства продукции, отвечающие нуждам потребителя и, применимое в т. ч. к сфере образования, отсутствие неэффективности [1, с. 24]. Последнее нам кажется наиболее важным именно для

качества преподавания, т. к. обозначает деятельность, «лишенную недостатков», не требующую повторного выполнения работы (переучивания), обеспечиваемую всеми процессами (интегрируются усилия всех кафедр) и потребителями которой являются «все, кого она затрагивает как за пределами организации, так и внутри».

Большинство исследователей говорят не о качестве образования в общем, а принимают за объекты оценки качества *условия, процессы и результаты* (или, по материалам Минобразования России 2002 г., качество результата образовательного процесса и качество системы, его обеспечивающей [10, с. 50]). В [16, с. 7] подчеркивается, что в современных условиях мониторинг связан в большей степени с качеством *условий и процессов* (образовательных программ, УМО, профессорско-преподавательского состава и т. д.), так как конечный *результат* трудно измерим (ЗУНы важны, но не охватывают весь результат обучения), может обнаружиться позже (а не в момент измерения), может оказаться плохим (а его фиксация в этом случае запоздалой). Поэтому повлиять на результат можно лишь через повышение качества образовательного процесса и улучшение условий получения образования.

В своей работе мы не рассматриваем стратегию управления качеством ОУ, но считаем уместным упоминание о трех основных моделях, применяемых сегодня в вузах России и основанных: на оценочном методе деятельности вуза; на принципах Всеобщего управления качеством (Total Quality Management – TQM); на требованиях международных стандартов качества ISO 9000: 2000 [2; 18; 19]. В последних двух моделях акцент делается на *процессы*, на групповые действия (преподавателей, сотрудников) и т. д., то есть на системный, «процессный, гуманистический подход к менеджменту, разрушающий барьеры между подразделениями» [10, с. 67]. Процессный и системный подходы тесно связаны между собой и являются двумя из восьми известных принципов менеджмента качества (МК), заложенных в основу стандартов семейства ИСО 9000. Многие авторы рекомендуют все виды действий, совершаемых в вузе, рассматривать как процессы (совокупности взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности и ресурсов, преобразующих «входы» в «выходы» и создающих ценность для потребителя). Но для того чтобы процессы в ОУ (в частности образовательные), часто идущие дискретно, разнонаправлено, работали на стратегическую цель – повышение качества, необходимо выстроить их в систему, выявить взаимозависимости, выбрать измерители для наиболее адекватной оценки их результатов.

Процессный подход (по О. В. Глудкину) ориентирован на межфункциональные процессы и горизонтальные связи в организации. Его достоинство – в управлении на стыках деятельности должностных лиц. В вузе профобразование является основным бизнес-процессом, и одновременно относится к межфункциональным процессам, т. к. качество подготовки специалиста – результат работы большого количества функциональ-

ных подразделений (кафедр). Причем за качество образовательного процесса должны отвечать все внутренние «поставщики-потребители» – кафедры, а не только выпускающая. Поэтому в вузе, прежде всего, и должен быть реализован процессный подход [10, с. 63–67]. Ведь «для того чтобы обеспечить высокое качество выхода, необходимо обеспечить высокое качество процесса и обязательно входа» [5, с. 41] на каждом этапе. Е. Ж. Есмуханов (в статье «Процессный подход и система высшего профессионального образования») называет это вытягиванием ответственности вдоль всего учебного процесса, но считает «хозяином процесса», определяющим требования к кафедрам-поставщикам, заведующего выпускающей кафедрой, которая и будет отвечать за весь процесс.

Реестр типовых процессов и видов деятельности в рамках СК ОУ [12, с. 35] включает: деятельность руководства (стратегия, цели в области качества и т. д.); основные процессы (маркетинг; проектирование и разработка образовательных программ; реализация основных образовательных программ (ООП) и т. д.); обеспечивающие процессы (управление персоналом; редакционно-издательская деятельность и т. д.); а, кроме того, их составную часть – деятельность по измерению, анализу и улучшению. Одними из основных направлений работы по развитию СК Братского государственного университета (БрГУ) (в соответствии со стандартами семейства ИСО), на базе инженерно-строительного факультета которого проводится наше исследование, являются разработка системы мониторинга основных и обеспечивающих процессов, а также регламентирующей и обеспечивающей процессы СК внутренней документации. В качестве процессов более низкого уровня по отношению к реализации ООП в СК БрГУ выделены: учебно-организационная деятельность; образовательный процесс; методическая деятельность [11, с. 49].

Мы рассматриваем возможность осуществления процессного и системного подходов в рамках *образовательного процесса*, и, наиболее адекватной этой цели мерой считаем междисциплинарную интеграцию. Поэтому, прежде всего, важно вовлечение преподавателей в «процедуры гарантии качества». Ведь именно они, главным образом, в ответе за качество подготовки студентов, но при этом зачастую даже не осведомлены о конкретных мерах по формированию СК своего вуза. И это несмотря на то, что участие всех сотрудников – обязательное требование ее внедрения, отвечающее принципу вовлечения работников, который, кроме прочего, подразумевает также «свободный обмен знаниями и опытом внутри команд и групп». В связи с этим изучение дисциплин (или их комплексов), на наш взгляд, не должно оставаться «черным ящиком», его можно и нужно «расписать» как процесс, что не только не повредит творчеству преподавателя, а, напротив, поможет охватить всю систему дисциплин (по конкретному направлению подготовки студентов), еще раз убедиться в актуальности и важности «своего звена» в этой сложной цепи, проследить междисциплинарные и внутридисциплинарные связи, четко осознать свои функции, «ответственность за

определенный круг задач» и требования к «внутренним поставщикам процесса». Говоря о подготовке будущих инженеров, авторы [7] отмечают междисциплинарность технических дисциплин, «перетекание» информации из одной дисциплины в другую, но в то же время «размытость» представлений, абстрактность для студентов комплексных инженерных проблем при автономном, узкодисциплинарном подходе к обучению, и как следствие затруднения выпускников в применении освоенных интеллектуальных ресурсов. Поэтому, привить студентам целостное видение обучения, повышающее успешность учебной деятельности, можно только управляя обучением как междисциплинарным процессом. Благодаря чему, преподаватели, получая информацию на «входе», смогут не только проследить прирост в подготовке студентов к решению профессиональных задач, но и наиболее целенаправленно активизировать составляющие познавательной деятельности. Ведь «межпредметная интеграция должна строиться не только по линии согласования содержания, но, главным образом, в направлении структурных изменений познавательной деятельности ..., когда преподаватель использует в своей работе межпредметные связи операционно-деятельностного и организационно-методического типов» [4, с. 68]. Таким образом, мы глубоко убеждены в том, что процессный подход при реализации образовательного процесса не может осуществляться вне междисциплинарной интеграции. В качестве примера на рисунке 1 мы привели фрагмент формирования системы дисциплин как системы подпроцессов в рамках образовательного процесса. «Подпроцессами» является изучение студентами дисциплин в условиях междисциплинарной интеграции, стрелками обозначены «входы» и «выходы» – результаты. За «цикл предоставления образовательной услуги» в данном случае принят учебный год (могут быть приняты время обучения на конкретной кафедре, семестр, дисциплина).

Для внедрения СК требуются инструменты измерения системы показателей всех процессов и аспектов деятельности ОУ, т. к. решения должны основываться на фактах (седьмой принцип МК). Авторы [12, с. 92] среди внутренних (для управления процессами и контроля в рамках СК ОУ) и внешних (для определения аккредитационного статуса ОУ) показателей в отдельную группу выделяют **результаты** деятельности ОУ, включающие качество подготовки специалистов – уровень их компетенций. Компетентностный подход признан методологией формирования требований к уровню подготовки выпускника в проекте ГОС ВПО нового поколения (2007 г.). Необходимость разработки компетентностных моделей выпускников вуза и учета их при подготовке студентов, кроме обеспечения «высокой профессиональной мобильности специалиста», подтверждается внедрением в наиболее прогрессивных российских бизнес-ориентированных компаниях систем оценки и развития персонала на основе моделей компетенций (Assessment Center и др.). Тем не менее, И. А. Зимняя [6, с. 41] и многие другие исследователи отмечают очень большую сложность измерения и оценивания ком-

петенций в плане становления СВЕ-подхода к образованию (competence-based education).

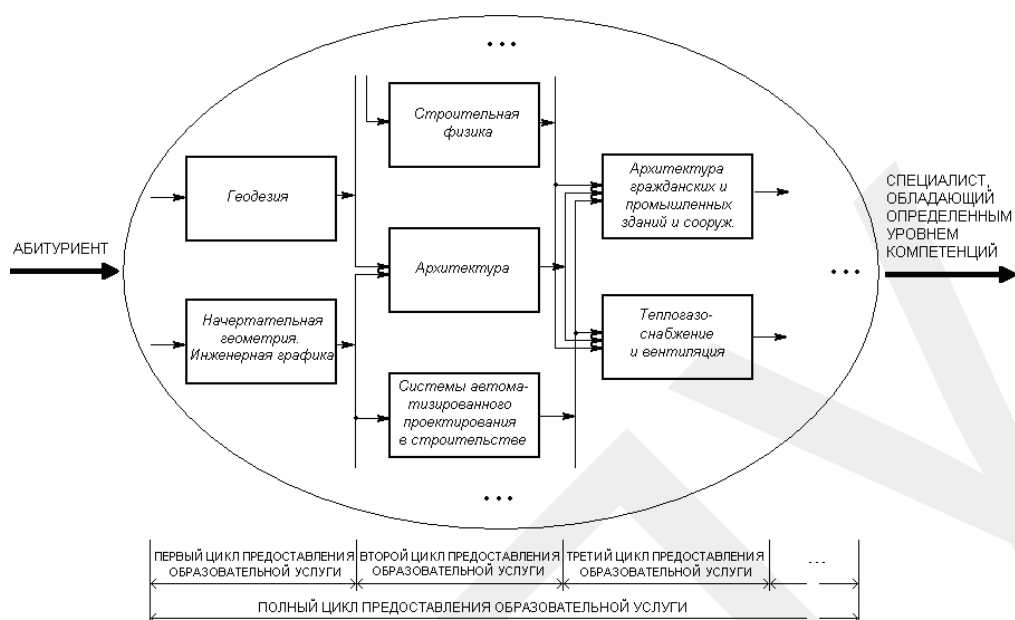


Рис. 1. Фрагмент формирования системы дисциплин в рамках образовательного процесса (направление подготовки «Строительство»)

Как справедливо замечает Н. Соснин [17, с. 42]: «...главная проблема традиционного хода мысли – непонимание междисциплинарной, интегративной (надпредметной) сущности понятий «компетенция» и «компетентность». Комплексная подготовка, междисциплинарные знания и умения, готовность к профессиональной деятельности – все эти требования в компетентностной модели не могут быть сформированы в процессе «преподавания» на предметно-содержательном уровне. При той дисциплинарности, которая присуща ГОС ВПО второго поколения, «расписать» компетенции и компетентности нельзя». По всей видимости, из трех уровней образовательных компетенций: ключевых, общепредметных и предметных (В. В. Краевский, А. В. Хуторской), это высказывание относится к первым двум. Но именно формирование ключевых и общепредметных (сверх-, до-, над- или метапредметных) компетенций позволит сократить разрыв между содержанием вузовской подготовки и требуемым «уровнем целостной профессиональной компетентности».

И. А. Зимняя считает компетентностный подход «системным, междисциплинарным, содержащим и личностные, и деятельностные аспекты, прагматическую и гуманистическую направленность». Безусловно, компетенции как «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности» (А. В. Хуторской), «интегрированные характеристики качества подготовки выпускника» (В. И. Байденко),

«обобщенные способы действий» наилучшим образом могут сформироваться в результате междисциплинарного учебного процесса. Мы связываем это с тем, что сущность междисциплинарной интеграции, на наш взгляд, заключается в создании педагогической ситуации целостного обучения, повышающей успешность учебной деятельности, мотивацию учения, творческий рост; в оптимизации структуры и системности знаний; в актуализации необходимых имеющихся ЗУНов и опыта предыдущих работ в процессе анализа внутри- и междисциплинарных задач; в отборе, увязке, преобразовании и применении информации, самостоятельно добытой студентом и поступающей при изучении смежных дисциплин. Индивидуальные траектории формирования компетенций студентов «растягиваются» на все этапы обучения, и от совместных усилий преподавателей всех дисциплин зависит успешность этого процесса для каждого студента. Поэтому считаем, что уровни компетенций должны измеряться не только у выпускников, но и прослеживаться в течение всего обучения для внутреннего управления, контроля и целенаправленного формирования на каждом этапе. «Компетентностный подход к генерации, апробации, сопровождению результатов творческой деятельности преподавателей и студентов должен базироваться на мониторинге поэтапного достижения сбалансированной совокупности требований ...» [7, с. 171].

Образовательные процессы (прежде всего, учебные процессы и их результаты) должны являться объектом внутреннего мониторинга [5]. Для централизованного наблюдения и учета уровней компетенций студентов на «входах» и «выходах» «циклов предоставления образовательной услуги», необходимы исследования состава и возможностей формирования профилей компетенций в условиях каждого такого цикла (с учетом междисциплинарных связей), а также выявление систем характеризующих их показателей, рассчитываемых на основании данных электронных тестирований, опросов преподавателей и студентов, результатов выполнения различных видов практических работ и других данных. Это позволит руководству вуза проследить эффективность и тенденции изменений, как в процессе обучения, так и в процессе преподавания. В этой связи крайне интересен опыт создания автоматизированной системы управления качеством в Ивановском государственном энергетическом университете [13]. Несмотря на некоторые организационные, методические и другие проблемы (например, ежегодно для каждого студента фиксируется свыше 400 показателей), авторы утверждают, что без систем подобного рода у университетов не будет перспектив выживания в складывающихся условиях. Такие характеристики, как: рейтинг сдачи сессии, доля хороших и отличных оценок на госэкзаменах и по результатам защит квалификационных работ не всегда могут объективно отразить картину по разным причинам, включая субъективность проверяющих, неодинаковые критерии оценок, «стремление к достижению высоких показателей».

В своем исследовании мы рассматриваем влияние на качество подготовки студентов строительных специальностей сквозного курсового проектирования (СКП), т. е. проектирования в условиях междисциплинарной интеграции, так как считаем, что основные профессиональные или «системные» (по [13]) компетенции будущих инженеров-строителей формируются в процессе КП. По В. И. Байденко (в [12]) «компетенции могут использоваться для внутренней и внешней оценки качества высшего образования посредством идентификаторов ключевых компетенций: профессиональных, личностных и коммуникативных». В результате анализа публикаций по компетентному подходу в образовании; знакомства с описаниями методов моделирования компетенций в условиях российских производственных компаний; осмысления требований ГОС к профессиональной подготовленности выпускника по направлению подготовки дипломированного специалиста «Строительство»; опыта преподавания дисциплин с курсовым проектированием [9]; исходя из возможностей содержания рассматриваемых нами учебных дисциплин, мы разработали критерии и показатели сформированности различных уровней компетенций (гностической, регулятивной, профессионально-ценностной и личностного самосовершенствования), приведенные в [15]. Для целенаправленного формирования по возможности наиболее высоких уровней компетенций студентов экспериментальных групп нами была разработана и внедрена в учебный процесс структурно-функциональная модель, состоящая из целевого, содержательного, контрольного, результативного блоков и блока педагогического взаимодействия. Для практического применения последнего процесс формирования профессиональных компетенций студентов строительных специальностей в ходе СКП представлен нами с помощью, так называемой, диаграммы потоков (рис. 2). Установлены положительные сдвиги уровней компетенций студентов экспериментальных групп [15].

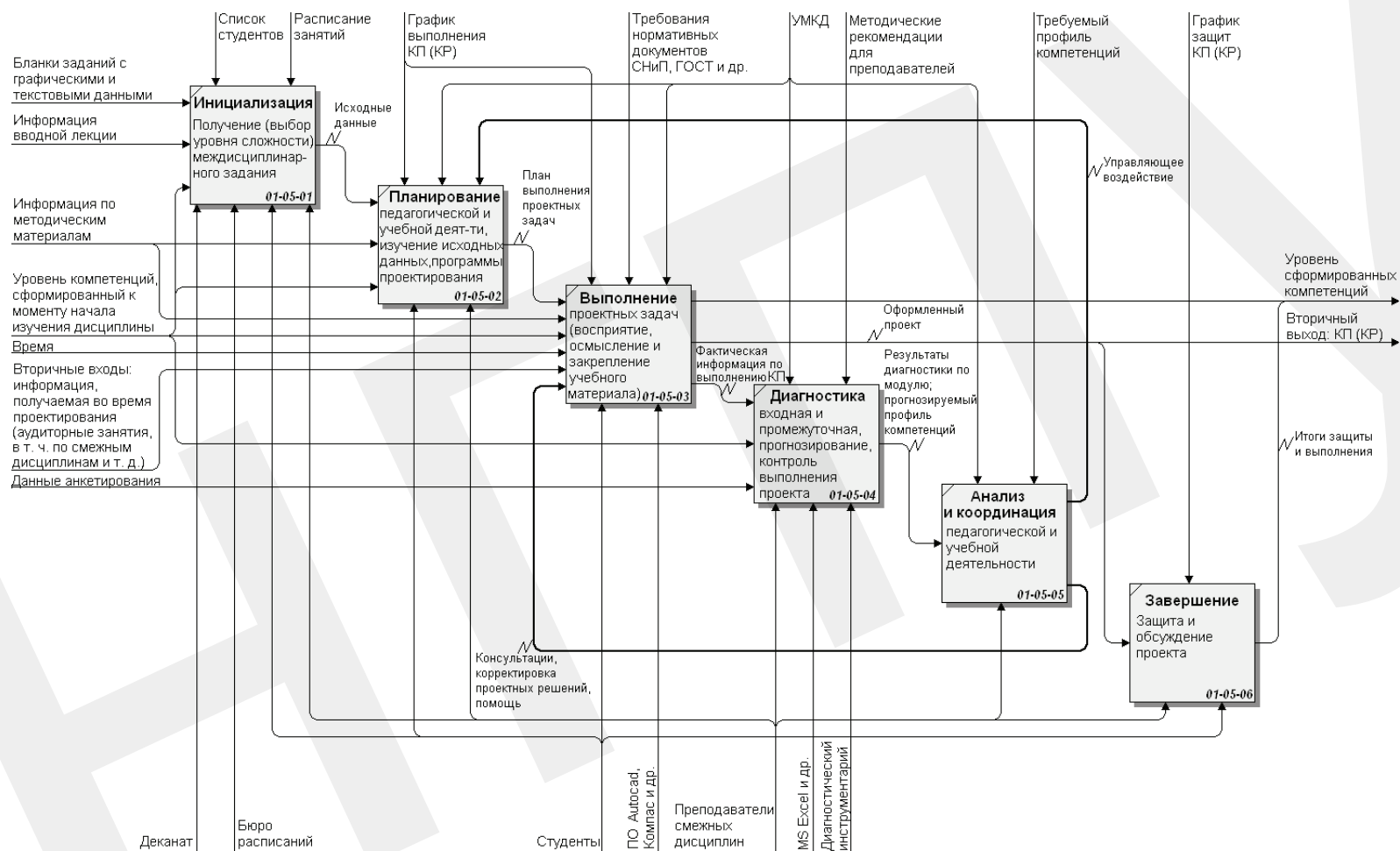


Рис. 2. Модель процесса формирования профессиональных компетенций студентов строительных специальностей в ходе сквозного курсового проектирования (промежуточный этап обучения)

Существуют различные методологии описания бизнес-процессов, выбор которых (вплоть до разработки собственной формы [14, с. 56]) зависит от целей использования создаваемых графических описаний процессов. Для представления движения информационных потоков процесса курсового проектирования с учетом условий, процессов и результатов мы выбрали нотацию IDEF0 – «метод описания процессов на различных уровнях декомпозиции с отражением сразу нескольких потоков» (В. И. Галеев, К. В. Пичугин). Последовательность, условные обозначения и правила оформления модели процесса в формате IDEF0 приняты нами в соответствии с [14] и со «Стандартом описания, регламентации и аудита бизнес-процесса» (www.finexpert.ru). Представленные на рис. 2. в *прямоугольниках* модули поведения служат для описания функций (операций, работ), выполняемых студентами, преподавателями кафедр (смежных дисциплин) и сотрудниками других подразделений вуза (*стрелки снизу*). Нумерация модулей на данном уровне декомпозиции соответствует принятому в БрГУ номеру образовательного процесса (01–05). *Стрелки слева и справа* описывают соответственно входы и выходы функций. *Стрелки сверху* – управляющие воздействия (графики выполнения, нормативные документы и т. д.). Несмотря на некоторую сложность восприятия, в [14, с. 72] приводится ряд преимуществ IDEF0, среди которых: полнота описания процесса; наглядность и проработанность модели; стандартный вид; соответствие формата представления процесса определению МС ИСО 9000:2000, что позволяет выбирать IDEF0 в качестве внутреннего стандарта организации, в т. ч. ОУ.

На промежуточных этапах процесса обучения студенты (понятно, одни и те же) и преподаватели (разные) являются одновременно потребителями, поставщиками и, говоря языком менеджеров, «нерасходуемыми ресурсами» процесса, используемыми для его выполнения. А их потребностями – уровни сформированных компетенций, которые должны быть определены и на входе для наиболее успешного построения работы, и на выходе процесса, причем индивидуально для каждого студента. Введение функции «Диагностика», позволяет (по данным небольшой анкеты, входному контролю, результатам предыдущего семестра и начала текущего, т. е. первого модуля дисциплины) при «анализе и координации» рассчитывать (с помощью математической модели [14]) значения показателей критериев формируемых компетенций и строить индивидуальные профили компетенций студентов, сочетающие в себе цели обучения (оптимальный или достаточный уровень сформированности компетенций) и прогноз успешности. Тем самым, обеспечивается непрерывность анализа ситуации и возможность своевременного реагирования на характер изменений в состоянии познавательной деятельности (проведение дополнительных консультаций, выявление характера требуемой помощи, факторов, на которые необходимо воздействовать, чтобы повысить мотивацию к позитивному росту и эффективному обучению и т. д.), кроме того, по результатам анализа уточняются механизмы принятия решений по «Планированию». Благодаря обеспечению обратных

связей при проектировании, управлению учебной деятельностью на основании диагностики и прогноза успешности, активизируется познавательная самостоятельность студентов. В результате достигается тот фактический профиль сформированных компетенций, с которым они переходят к следующему циклу дисциплин, причем целевые значения требуемого уровня компетентности должны быть обозначены заранее. А сравнение прогнозируемых и фактических (по итоговым данным семестра) профилей компетенций показывает эффективность личностно-ориентированной работы. Таким образом, внедрение процессного и компетентностного подходов именно на основе интегративных педагогических технологий (в частности СКП) позволяет активно воздействовать на повышение качества процессов и результатов обучения студентов вуза.

Библиографический список

1. **Азаров, В. Н.** Моделирование процессов образовательной деятельности с целью улучшения ее качества [Текст] / В. Н. Азаров, А. М. Жичкин // Качество. Инновации. Образование. – 2002. – № 3. – С. 23–33.
2. **Алешин, Б. С.** и др. Философские и социальные аспекты качества [Текст] // Б. С. Алешин, Л. Н. Александровская, В. И. Круглов, А. М. Шолом. – М.: Логос, 2004. – 438 с.
3. **Блинова, Т. И.** Основные подходы к классификации понятия «качество высшего образования» [Текст] / Т. И. Блинова, Д. Н. Шпарко // Совершенствование качества профессионального образования в университете: материалы V Всероссийской научно-методической конференции. – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ». – В 4 ч. – 2008. – Ч. 1. – 290 с. – С. 23–28.
4. **Бурилова, С. Ю.** Особенности межпредметной интеграции в техническом вузе [Текст] / С. Ю. Бурилова // Теория и практика образования. Материалы научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2006. – 132 с. – С. 67–73.
5. **Данилов, И. П.** Процессный подход в высшем образовании [Текст] / И. П. Данилов, Р. В. Сюрлов // Качество. Инновации. Образование. – 2002. – № 3. – С. 39–41.
6. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
7. **Ищенко, В.** Компетентностный подход к подготовке преподавателей [Текст] / В. Ищенко, З. Сазонова // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С. 166–171.
8. **Краткий терминологический словарь** в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования. – СПб: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2006. – 44 с.
9. **Кульгина, Л. А.** Междисциплинарная интеграция как фактор интенсификации курсового проектирования [Текст] / Л. А. Кульгина, Г. А. Ивашенко, Л. В. Перетолчина // Устойчивое развитие городов и новации жилищно-коммунального комплекса: Пятая Международная научно-практическая конференция 4–7 апреля 2007 г. В 2-х тт. Т. 1. – М: МИКХиС, 2007. – 416 с. – С. 357–360.

10. **Левшина, В. В.** Формирование системы менеджмента качества вуза [Текст]: монография / В. В. Левшина, Э. С. Бука. – Красноярск: СибГТУ, 2004. – 324 с.
11. **Мамаев, Л. А.** Разработка механизмов совершенствования гарантий качества профессионального образования [Текст] / Л. А. Мамаев, А. М. Патрусова // Совершенствование качества профессионального образования в университете: материалы V Всероссийской научно-методической конференции. – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ». – В 4 ч. – 2008. – Ч. 1. – 290 с. – С. 48–52.
12. **Методические рекомендации** по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения. – СПб: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2006. – 130 с.
13. **Нуждин, В. Н.** Стратегическое управление качеством образования [Текст] / В. Н. Нуждин, Г. Г. Кадамцева // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 2–10.
14. **Репин, В. В.** Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов [Текст] / В. В. Репин, В. Г. Елиферов. – М.: РИА «Стандарты и качество», 2004. – 408 с.
15. **Ростовцев, А. Н.** Математическая модель организации обучения инженеров-строителей сквозному курсовому проектированию с учетом компетентностного подхода [Текст] / А. Н. Ростовцев, Л. А. Кульгина, Г. А. Иващенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 22–34.
16. **Скок, Г. Б.** Как спроектировать учебный процесс по курсу [Текст] / Г. Б. Скок, Н. И. Лыгина. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2002. – 80 с.
17. **Соснин, Н.** Компетентностный подход: проблемы освоения [Текст] / Н. Соснин // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С. 42–45.
18. **Ткаченко, И. А.** Качество подготовки выпускников технических специальностей вуза в оценке работодателей [Текст] / И. А. Ткаченко // Совершенствование качества профессионального образования в техническом университете: Материалы всероссийской научно-методической конференции. – Братск: ГОУ ВПО «БрГУ», 2004. – 338 с. – С. 99–101.
19. **Цвигун, И. В.** Опыт построения системы менеджмента качества в Байкальском государственном университете экономики и права [Текст] И. В. Цвигун // Качество в Европе: инновации и преобразования – путь к устойчивому развитию. Сборник материалов седьмой межрегиональной научно-практической конференции по качеству. Ноябрь 2005 г. – Иркутск: Изд-во Байкальского государственного университета экономики и права, 2005. – 103 с. – С. 69–76.
20. **Гнатышина, Е. А.** Моделирование подготовки педагогов профессионального обучения [Текст] / Е. А. Гнатышина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 21–29.

В. Г. Шантаренко

**СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕМАТЕМАТИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
МАТЕМАТИКЕ СРЕДСТВАМИ ВИЗУАЛЬНОГО
ИНФОРМАЦИОННОГО ПОЛЯ В КУРСЕ
АНАЛИТИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ**

Стратегия модернизации Российской высшей школы среди первоочередных задач выдвигает задачу повышения качества профессионального образования посредством формирования соответствующей запросам современного общества профессиональной компетентности будущего специалиста средствами всех учебных дисциплин. Математика является одной из ключевых дисциплин в системе профессиональной подготовки студентов нематематических специальностей. Это связано с особой ролью математики в современном информационном обществе, для которого характерно повсеместное применение математических методов и моделей в различных областях познания и практики. Кроме того в процессе обучения математике вырабатываются важнейшие качества личности, которые имеют универсальный характер, самое главное формируется способность оперировать информацией и применять ее для решения теоретических и практических задач, то есть переводить информацию из пассивной формы в активную или осуществлять активизацию знания. В теории и методике обучения студентов математике в вузе поставлена задача разработки и внедрения активных методов обучения, формирующих профессиональную компетентность будущих специалистов. Одним из таких методов представляется технология сопровождения студентов нематематических специальностей в процессе обучения математике средствами визуального информационного поля, в основе которой лежит моделирование в визуальном информационном поле в рамках системного подхода. В предлагаемой работе рассмотрены основные положения указанного метода и показана их реализация в процессе изучения курса аналитической геометрии.

В преподавании математики в начале XXI в. произошло осознание того, что традиционный подход, при котором основной упор делается на абстрактно-логическое мышление, не отвечает новым задачам. Исследования психологов выявили, что левое и правое полушария головного мозга человека выполняют в процессе мышления различные функции и особым образом связаны друг с другом: левое специализируется на вербально-символических функциях, а правое – на пространственно-синтетических. В процессе оперирования образами правым полушарием часть связей функционирует на неосознаваемом уровне, и включение этих связей в контекст может способствовать их осознанию, при этом происходит то, что мы называем озарением,

инсайтом, интуицией, в результате чего неосознаваемые связи переводятся на язык сознания, вербализируются.

В связи с указанными закономерностями в настоящее время получило широкое распространение понятие «визуальное мышление», то есть зрительно-наглядное, или мышление посредством зрительных (визуальных) операций. Его основная функция состоит в способности упорядочивать значения образов, создании образов, делающих знание видимым. Визуальное мышление носит явно выраженный наглядный характер. Невозможно обойтись без наглядности, оперируя абстрактными математическими объектами. Наглядность визуального мышления состоит в умозрительном репродуцировании конкретных, прежде неизвестных образов.

Затруднения, связанные с преподаванием математики традиционным способом, опирающимся на абстрактно-логическое мышление (левополушарный крен), преодолеваются посредством когнитивно-визуального (познавательного-зрительного) подхода, который снимает приоритет логического компонента мышления и обеспечивает сбалансированную работу головного мозга, разумно сочетая логический и образный компоненты мышления. Одним из способов реализации когнитивно-визуального подхода является указанный выше метод. Важную роль в его реализации играет системный подход.

Под системой обычно понимают совокупность элементов, связанных между собой определенными отношениями, которая выступает как единое целое во взаимодействиях с окружающей средой и носит целевой характер. Так как в принципе любой объект можно рассматривать как некоторую систему, то системность окружающего мира приобретает универсальный характер. Под системным подходом понимаем такой принцип познания и социальной практики, который выражается в требовании рассматривать, исследовать изучать и конструировать объекты как некоторые системы. Если рассматривать мышление как информационный процесс, то системный подход выступает средством упорядочения информации об объекте, потому что он организует информацию в виде системы, включает систему в иерархию систем в качестве подсистемы и в качестве надсистемы. Это упорядочение играет важную роль в процессе обучения.

В современном обществе широкое распространение получило понятие модели, которое выражает следующие отношения между объектами A и B : установлено отображение из A в B , которое является следствием некоторой аналогии между A и B , тогда A называем оригиналом, а B – моделью A . С гносеологической точки зрения модель является информационным заместителем оригинала и носит целевой характер, так как модельное соответствие опосредовано некоторой целью и разным целям будут соответствовать разные модели. Ценные качества модели обусловили ее широкое применение и появление моделирования как метода познания объектов при помощи их моделей. Моделирование можно рассматривать в качестве способа реализации системного подхода к мыслительной деятельности, потому что система

требует некоторого представления в виде образа системы, или отображения системы в виде некоторой ее модели, причем разные способы отображения могут давать разные модели одной системы. Моделирование это сложный вид деятельности, которая происходит в определенной информационно-культурной среде и использует как научные методы исследования, так и различные эвристические методы, приемы, способы. Субъект моделирования должен обладать не только глубокими знаниями в различных областях, но и рядом личностных качеств, таких как изобретательность, находчивость, оригинальность мышления, творческие способности, интуиция. Вместе с тем, моделирование развивает личные качества субъекта, его способности. Системный подход в познавательной деятельности и в социальной практике реализуется в форме моделирования, в ходе которого строятся подходящие модели систем, которые затем используются для реализации поставленной цели. Традиционно в теории и методике обучения математике системный подход применяется как способ исследования объектов и явлений и средство построения педагогических систем. В нашем методе системный подход выступает в роли инструмента самого процесса обучения.

Сталкиваясь со сложными объектами, которые описываются сложными системами, мы стремимся представить их в форме, доступной для зрительного восприятия, то есть в виде моделей визуального информационного поля. Это связано с тем, что зрение является, с одной стороны, важнейшим информационным каналом, по которому в мозг поступает более 80% информации об окружающем мире, а с другой стороны, особой ролью зрения в процессе мышления. Визуальное информационное поле – это такая форма представления информации, которая воспринимается субъектом через зрительный (визуальный) канал и может быть помещена в поле зрения человека для непосредственного восприятия информации. Основными видами реализации визуального информационного поля являются изображения на листе бумаги, на учебной доске и на экране монитора.

Способы представление информации в визуальном информационном поле можно классифицировать как следующие виды моделей. Текстовая модель (знаково-текстовая) – описание с помощью письменности естественного языка (русского, английского, немецкого и т. п.). Знаковая модель (знаково-символическая) – описание с помощью знаков как реализация некоторой специальной знаковой системы, в частности знаковая математическая модель. Образно-знаковая модель – описание с помощью конструкции, построенной из графических образов и знаков. Образная модель – описание с помощью графических образов.

В конструировании визуального информационного поля участвуют три основных инструмента деятельности человека: мозг (левое и правое полушария), зрение и рука (правая или ведущая). Тем самым активизируются разные виды мышления: абстрактно-логическое (текстовая и знаковая модели), наглядно-образное и визуальное (образно-знаковая и знаковая модели); наглядно-действенное (действия руки). Используя одновременно

все виды моделей визуального информационного поля в процессе моделирования, мы организуем гармоничное взаимодействие левого и правого полушарий головного мозга, и тем самым включаем визуальное мышление, которое участвует в создании визуальных образов и оперировании ими. Сопровождение студентов нематематических специальностей в процессе обучения математике средствами визуального информационного поля видится эффективным методом в силу особенностей математического знания и специфики его освоения субъектами, для которых математика не является основной дисциплиной. Математические объекты допускают возможность одновременного применения всех видов моделей визуального информационного поля, что позволяет активизировать все виды мышления, реализовать функции наглядности математических объектов. Сложность математических объектов и систем требует такого их представления, которое было бы доступным для человека, не являющегося профессиональным математиком. В процессе сопровождения происходит формирование профессиональной компетентности будущих специалистов посредством решения следующих дидактических задач. Активное преобразование знания: перерабатывает, фильтрует, организует и компактно, структурировано, образно представляет информацию. Активизация знания: делает информацию наглядной, доступной для восприятия, упрощаются процессы понимания и усвоения, становится возможным применение знания. Организация процесса информационной деятельности: разрабатывает модели систем в теоретических исследованиях и на их основе модели решения практических задач. Формирование и развитие личности: вырабатывает активное отношение к воспринимаемой информации как к материалу, который необходимо переработать, организовать и использовать в теоретической и практической деятельности; формирует активный подход к исследованию объектов и решению проблем; вырабатывает умения и навыки самостоятельной работы; закладывает основы самообучения и саморазвития; развивает все виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и визуальное, абстрактно-логическое), эвристические и творческие способности.

Освоенные студентами принципы и способы действий найдут применение в трех основных областях любой профессиональной деятельности: в информационной области – как основной инструмент информационной деятельности; в области принятия решений – как инструмент построения модели выбора; в области межличностного взаимодействия – как универсальный язык межличностного общения экспертов, математиков, специалистов и лиц, принимающих решения.

Выбор курса аналитической геометрии для рассмотрения работы средств визуального информационного поля связан с особенностями этого раздела математики с точки зрения содержательной реализации указанных выше видов общих моделей. Дело в том, что информационное поле, из которого извлекаются необходимые для построения содержательных моделей знания, образовано известными студентам из школьных наук общими знаниями и

прежде всего знаниями из курса школьной математики: по евклидовой геометрии, по векторному исчислению и по координатному методу. Кроме того, полученных в школе умений и навыков достаточно для овладения способами построения необходимых моделей. Однако при изучении аналитической геометрии большинство студентов испытывает затруднения, связанные, прежде всего, с необходимостью оперировать одновременно несколькими способами представления информации: геометрическим (геометрические объекты и их элементы), алгебраическим (объекты векторной алгебры) и аналитическим (координатные объекты и координатный метод). При традиционном подходе в обучении все три вида представлений, как правило, смешаны в общем описании, а при моделировании в визуальном информационном поле они выделены как особые виды моделей, каждая из которых играет свою роль.

Рассмотрим те виды моделей, которые будем использовать в аналитической геометрии. М_т – текстовая модель: она служит для хранения и передачи информации, содержит элементы геометрического языка, языка векторной алгебры и координатного языка. М_г – геометрическая модель: это образно-знаковая модель, ее образная составляющая строится из образов известных геометрических объектов и их элементов, образов геометрических векторов и образов декартовой системы координат на плоскости и в пространстве. Ее знаковая составляющая строится из знаковых обозначений элементов образов и текстовых пояснений. Эта модель играет важнейшую роль, так как она наглядно показывает устройство описываемой системы, которая имеет геометрическую природу и допускает такое описание, она выделяет геометрическую составляющую информации о системе. М_в – векторная модель: это знаковая модель, ее основу составляют знаковые выражения на языке векторной алгебры, записи отношений и связей между векторными объектами, использующие специальные знаки отношений и операций между векторами и текстовые пояснения. Эта модель играет роль связующего звена между геометрическим и координатным описаниями системы, в силу двойственной природы вектора с одной стороны как геометрического объекта, с другой стороны как алгебраического объекта, допускающего кроме того координатное описание. Она выделяет алгебраическую составляющую информации о системе, переводит информацию с языка геометрии на язык алгебры и делает возможным ее дальнейший перевод на язык координат. М_к – координатная модель: это тоже знаковая модель, как и М_в, она представляет информацию о системе в координатной форме и строится при помощи координат точек и координат векторов, как в пространстве, так и на плоскости. При ее построении используются знаки для обозначения координат в буквенном и числовом выражениях, отношения между объектами в координатном виде, представленные соотношениями между координатами в виде различных форм связей: алгебраических уравнений и систем уравнений, пропорций и формул. Используются в ней и текстовые пояснения. Эта модель играет роль аналитического инструмента исследования системы,

позволяющего в сжатом виде записать информацию и производить вычисления и преобразования.

Возьмем для примера как объект незакрепленный геометрический вектор и рассмотрим его как некоторую систему с целью получения определения, выделив его основные части и вычленив связи между ними, представив систему как единое целое во взаимодействии с соответствующей информационной средой, и опишем результаты наших изысканий с помощью указанных моделей. Мг: вектор — это направленный отрезок прямой, имеющий точки начала и конца, которые задают направление и определяют длину вектора, причем направление сохраняется при параллельном переносе и при равной длине и одинаковом направлении векторы считаются равными. Видно, что в этой модели определение громоздкое и его и восприятие затруднено. Мг: здесь вектор представлен стрелкой, у которой обозначены буквами концевые точки, над стрелкой обозначение буквой с верхней чертой, можно показать параллельный перенос стрелки, указав другие концевые точки и то же обозначение над стрелкой, возможны пояснения в виде указания начала и конца, параллельного переноса, длины. Получим наглядное представление об устройстве вектора как некоторой системы, которое легко воспринимается. Мв: здесь вектор — это буква с верхней чертой, можно ввести обозначения длины и направления, пояснить, что направление сохраняется при параллельном переносе, обозначить концевые точки и ввести обозначение вектора по точкам. Мк: вектор представлен упорядоченной парой или тройкой чисел, либо заменяющих их букв или букв с индексами.

Рассмотрим вопрос о том, как описывать геометрические объекты (ГО) при помощи указанных моделей. На основе геометрической информации об объекте конструируется система с целью выделения из множества всех точек плоскости или пространства тех и только тех, которые образуют ГО. Мг: ГО — это геометрическое место точек, удовлетворяющих характеристическому свойству, вводим понятие произвольной точки ГО как любой его точки, удовлетворяющей характеристическому свойству, описываем отношения и связи произвольной точки с выделенными геометрическими объектами, соответствующие характеристическому свойству. Мг: строим изображения ГО и необходимых геометрических элементов, выделяем произвольную точку и другие необходимые точки и записываем геометрические отношения и связи произвольной точки с другими элементами. Для перехода к Мв делаем дополнительные построения в Мг: вводим некоторую декартову систему координат и выделенным точкам сопоставляем их радиус-векторы. Мв: на смену произвольной точке пришел ее радиус-вектор, описываем его отношения с другими векторными объектами, переводя при помощи средств векторной алгебры геометрические отношения и связи произвольной точки в отношения и связи для ее радиус-вектора. Если такие связи выражаются векторным равенством, то его называют векторным уравнением ГО. Для перехода к Мк вводим координаты радиус-векторов или соответствующих им точек в указанной декартовой системе координат и координаты других

векторов из Мв. Мк: теперь на смену радиус-вектору приходят его координаты, описываем их отношения и связи с другими координатными объектами посредством перевода с языка векторов на язык координат средствами векторной алгебры. Обычно полученные связи выражаются в форме алгебраических уравнений или их систем, а также в виде пропорций и других форм соотношений. В аналитической геометрии такие представления ГО на языке координат называют уравнениями ГО. Понятие уравнения играет одну из ключевых ролей в аналитической геометрии, так как позволяет перевести геометрию на аналитический язык и производить действия с ГО как с аналитическими объектами. В частности специальные виды уравнений ГО получены в результате тождественных преобразований уравнений, построенных на основе геометрических описаний.

Любая задача аналитической геометрии формулируется в виде некоторого текстового описания ее условия, которое можем рассматривать как модель Мт для системы задачи, включающую описание известных частей, связей и характеристик системы, взаимодействий системы с другими информационными объектами, а также описание требования о нахождении неизвестной информации о системе. Такое описание может содержать элементы геометрического, векторного и координатного языков и представлять информацию общего характера, указывающую на известные объекты и отношения, а также информацию частного характера, содержащую параметры данной конкретной системы. Решение задачи строится путем моделирования в визуальном информационном поле на основе общих знаний субъекта моделирования и информации из условия задачи.

Классифицируя виды задач аналитической геометрии с точки зрения моделирования в визуальном информационном поле, выделим две основные задачи: прямую и обратную. Прямая задача требует построения уравнения ГО по описанию его геометрических свойств, ее решение строится путем последовательного конструирования цепочки моделей Мг, Мв, Мк исходя из условия Мт. При это осуществляется перекодирование информации о системе задачи с текстового языка условия последовательно на геометрический, векторный и координатный языки. Обратная задача требует восстановления геометрических свойств ГО по заданному его уравнению, она решается последовательным конструированием цепочки моделей Мк, Мв, Мг, обратной по сравнению с прямой задачей, и переходом к описанию геометрического устройства ГО с помощью Мт. Кроме основных задач могут быть промежуточные задачи, в условии которых отсутствует информация на каком-нибудь из языков. Ее решение может сводиться к усеченной цепочке моделей, не содержащей некоторую модель, или к оперированию информацией в рамках одной из моделей. Например, задача преобразования уравнения в рамках Мк или задача, в которой не заданы координаты и решение ведется в моделях Мг и Мв.

Перекодирования информации или переходы от одной модели к другой имеют свою специфику для разных пар моделей. Рассмотрим основные пере-

ходы. Переход от M_t к M_g состоит в преобразовании текста условия задачи в систему образов и знаков, описывающих систему задачи. Для этого необходимо построить графические изображения указанных в условии геометрических объектов и их элементов, дать им соответствующие текстовые пояснения и ввести знаковые обозначения элементов и характеристик системы, то есть произвести параметризацию. При этом субъект моделирования должен не только владеть геометрическими знаниями, но и обладать творческими способностями самостоятельного конструирования в рамках модели M_g , осуществлять взаимодействие между общими знаниями о геометрических объектах и частными знаниями из условия задачи. После начального этапа по переводу текста условия на язык образов и знаков наступает этап поиска дополнительных отношений и связей, которые не указаны в условии, но необходимы для решения задачи. Здесь на помощь приходит наглядность образно-знаковой модели. Исследуя уже построенные элементы образов и ассоциируя их с имеющейся во внутреннем информационном поле образами, субъект достраивает недостающие элементы и находит необходимые связи между ними на языке геометрии.

Для перехода от M_g к M_v требуется произвести дополнительные построения в M_g , связанные с переходом от геометрических элементов к подходящим векторным элементам как геометрическим векторам и переводом полученных геометрических отношений и связей на векторный язык. Для этого вводим некоторую декартову систему координат и относительно нее строим радиус-векторы для точек, в частности для произвольной точки, вводим дополнительные геометрические векторы, нужные для перевода полученных в рамках M_g геометрических отношений и связей на язык векторов. Полученное образное представление системы задачи в векторной форме и известные нам знания из векторной алгебры, которые позволяют записывать основные геометрические характеристики и связи на языке абстрактных векторов, дают возможность перейти к M_v . При этом полученные ранее в M_g геометрические отношения и связи переводим на язык абстрактных векторов как алгебраических объектов и получаем описание системы задачи в форме M_v . Этот переход еще содержит творческие элементы поиска подходящих геометрических векторов в рамках M_g , но уже во многом является техническим в связи с совершением определенных технических операций и переписыванием полученных геометрических отношений и связей в векторную их форму по правилам векторной алгебры.

Переход от M_v к M_k еще в большей степени является техническим, так как он требует ввести координаты векторов и радиус-векторов точек из M_v и переписать векторные отношения и связи на язык координат с помощью векторной алгебры. Полученные координатные соотношения в M_k можем подвергать аналитическим преобразованиям для получения требуемых форм представления, например для получения специальных видов уравнений геометрических объектов.

Векторная алгебра играет очень важную роль в курсе аналитической геометрии, поэтому мы рассматриваем ее как вводную часть к этому курсу. При этом изложение векторной алгебры ведется на языках тех же самых моделей M_t , M_g , M_v и M_k . Векторные операции рассматриваются по следующей схеме. Определение операции строится в рамках M_g , свойства операции выражаются на языке M_v , представление операции в декартовых координатах дается в M_k . Применение операции в аналитической геометрии осуществляется как переход по схеме M_t , M_g , M_v , M_k и получение соответствующих формул.

Все задачи аналитической геометрии можно разбить на два класса стандартных и нестандартных задач. Стандартными задачами считаем те, которые полностью разобраны в ходе изложения теоретической части курса и демонстрируют образцы эталонных действий с моделями разных видов при решении прямых и обратных задач, а также дополнительных задач. Все остальные задачи считаем нестандартными. Количество стандартных задач невелико и они охватывают основные типы задач классического курса аналитической геометрии. Например, для прямой на плоскости это прямые задачи нахождения уравнений по двум точкам, по точке и направляющему вектору, по точке и вектору нормали, дополнительные задачи построения специальных уравнений: общего, нормального, параметрического, в отрезках, с угловым коэффициентом, обратная задача восстановления геометрии прямой по ее общему уравнению. В практической части курса решение студентом теоретической задачи сводится к ее идентификации среди набора стандартных, параметризации исходных числовых данных в соответствии с эталонным решением и подстановке в готовый результат эталона числовых данных условия в соответствии с параметризацией. Такие задачи большинство студентов решает успешно при условиях знания стандартных задач и умения осуществлять параметризацию. Решение нестандартных задач гораздо труднее дается студентам в силу того, что оно требует дополнительно способности находить недостающие элементы и связи в системе задачи в процессе взаимодействия между информацией из условия и общими знаниями. Возможны два пути решения нестандартной задачи. Первый сводится к непосредственному моделированию по аналогии со стандартными задачами. Второй осуществляется посредством сведения нестандартной задачи к последовательности стандартных или к одной из них и использованию результатов решения стандартных задач. Для этого при решении прямой задачи из условия M_t переходим к M_g и в ней осуществляем поиск дополнительных элементов и связей, приводящих к стандартным задачам, после чего решаем ее как стандартную. При решении обратной задачи исходное уравнение сводим преобразованиями в M_k к уравнению из стандартной обратной задачи и решаем далее задачу как стандартную.

Таким образом, решение задачи реализуется как процесс построения в визуальном информационном поле соответствующих цепочек, составленных из некоторых моделей, описывающих систему задачи на разных

языках. Эти модели являются содержательными реализациями четырех общих моделей M_t , M_g , M_v и M_k . Их конструирование реализует системный подход, так как в свою очередь каждая такая модель является содержательной реализацией общей модели «белый ящик», описывающей систему в целом. Эта модель строится путем объединения следующих общих моделей системы: модели состава, описывающей элементы и части системы; модели структуры, описывающей совокупность отношений и связей между частями; модели «черный ящик», описывающей взаимодействие системы с окружающей средой. В процессе моделирования вырабатываются модели деятельности по решению задач или общие алгоритмы действий по шагам. Они формируют основу самостоятельного решения студентами теоретических и практических задач в курсе аналитической геометрии.

Опыт сопровождения студентов в процессе обучения математике средствами визуального информационного поля в курсе аналитической геометрии показывает, что в результате возрастает эффективность труда как студентов, так и преподавателей, повышается качество усвоения материала студентами, растет уровень их компетентности в области аналитической геометрии. Таким образом, можно рассматривать указанный метод как один из методов активного обучения математике студентов нематематических специальностей.

Библиографический список

1. **Далингер, В. А.** Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике [Текст]: монография / В. А. Далингер. – Омск: Издательство ОмГПУ, 2006. – 144 с.
2. **Перегудов, Ф. И.** Введение в системный анализ [Текст] / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М.: Высшая школа, 1989. – 340 с.
3. **Штофф, В. А.** Моделирование и философия [Текст] / В. А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 250 с.

В. В. Ларионов, Ю. И. Тюрин

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Одной из важнейших современных проблем России является подготовка инженеров нового уровня, одновременно учитывающая традиции фундаментальности российского физического образования.

Вопросы, сформулированные академиками А. Минцем «как “перекрестить” фундаментальную, прикладную, вузовскую и промышленную науку – ответа не найдено» и О. Белоцерковским «как давать инженерное образование без потерь фундаментальности – неизвестно», в начале 60-х годов прошлого века, периодически актуализируются. Но особенно они важны в текущий момент развития России, когда в стране наблюдается недопроизводство высококвалифицированных инженеров нового типа.

Физика имеет богатейший опыт превращения (преобразования) гипотез и научных открытий в реальные приборы и технологии, и ее роль многократно возрастает с развитием информационной среды. Именно поэтому соответствующее поставленным целям обучение физике следует рассматривать как неотъемлемую часть полноценного инженерного образования, вносящего вклад в развитие творческой личности, в оснащение будущего выпускника технического университета современной методологией внедренческой деятельности, готового самостоятельно и квалифицированно решать новые задачи [1].

Обсуждаемые вопросы могут быть решены, если изменить содержание и методологию процесса обучения так, чтобы традиционное обучение физике сочетать с организацией и формированием творческой учебной деятельности на всех видах занятий: лекционных, практических и лабораторно-практических на основе ИКТ. Для этого необходима интеграция и синтез методологических, методических и дидактических принципов в рамках технологического подхода к обучению [2; 3]. Одним из них является проблемно-ориентированный подход к обучению физике на основе ИКТ, включающий систему комплексной самостоятельной работы поисково-исследовательского характера.

Под проблемно-ориентированной системой обучения (ПОСО) *понимаем обучение физике при интерактивном взаимодействии между субъектами учебного процесса, оперативном управлении методиками и средствами обучения для обеспечения творческой самостоятельной работы студентов, основой которой является поисковая учебно-исследовательская деятельность с использованием ИКТ, ориентированная на овладение мето-*

дами поиска проблемных ситуаций и решения задач, соответствующих актуальным вопросам науки и практики [4].

Возможности ПОСО физике особенно четко проявляются и реализуются при системном использовании функций ИКТ. На их основе можно создать условия и ситуации, побуждающие студентов к ответственной самостоятельной учебной, учебно- и научно-исследовательской работе, условия для качественно нового формирования их творческой познавательной деятельности. Расширение проблемного поля обучения физике в техническом университете вследствие применения ИКТ, приближение его содержания к современному уровню научных знаний, использование в учебном процессе методологии физики как науки во всей полноте требует обучения, ориентированного не только на освоение системы предметных знаний, но и на развитие творчества студентов. В этом случае проблемно-ориентированная система обучения физике на основе ИКТ переводится на уровень инновационной технологии, преобразуется характер обучения в отношении целевой ориентации, способов взаимодействия преподавателя и студента, возможности дифференциации, создания новых форм самостоятельной работы и активного участия студентов в творчестве.

Если организовать обучение студентов физике (включая лабораторные работы) так, чтобы при этом структурировались и решались проблемы, возникающие в результате выявления проблемных ситуаций, анализировались способы решения проблемных задач, то это позволит подготовить студентов к решению профессиональных проблем, стимулировать формирование идей на уровне учебных проектов [4]. Поэтому требуется конкретизация дидактических оснований обучения будущих инженеров профессиональной деятельности; постановке, структурированию и решению проблем; выделению проблемных ситуаций при обучении физике на всех видах занятий.

В частности, традиционно лабораторная работа предполагает познакомить студентов, обучающихся по дисциплине «Физика» с новейшими достижениями науки, с измерительными технологиями с применением компьютеров, а также выработать у студентов потребность использовать компьютерные технологии при решении различных задач.

Полная дидактическая схема нового практикума строится на следующих внутриспредметных дидактических принципах.

1. Принцип сохранения фундаментальности обучения.
2. Принцип проблемности построения занятий, самостоятельное выделение проблемы в изученной ситуации. Реализация нечетко заданных и менее определенных условий, т. е. создание переизбытка информации для инициации любопытства, интереса и поля деятельности.
3. Дидактический принцип полноты физической системы и деятельностное разрешение противоречий в проблемной ситуации.
4. Принцип систематичности (система построения курса, при которой отдельные части связаны концептом переноса знаний и умений в новую создаваемую или созданную проблемную ситуацию). Выделение основных

элементов системы, ее структуры и раскрытие ее свойств. Формирование новых свойств системы на основе выделенных аналогов.

5. Принцип интерактивности и деятельностной технологии обучения физике (деятельность по овладению основами и технологиями научной дисциплины).

6. Принцип интенсификации обучения на основе визуализации. Создание интерактивной визуализированной модели и интегрирование в нее обучающей информации.

7. Принцип компьютеризации и диалогового взаимодействия преподавателя и студента с использованием компьютерных технологий. Варьирование IT - технологиями, применяемыми для визуализации и моделирования (FEM.Lab; Maple; Visual Basic++; MX Media Flash; Java и т. д.).

8. Принцип корпоративности изучения предмета и обучения.

Рассматриваемая система принципов может быть реализована в техническом вузе при условии создания физического практикума на основе сопряженных композиционных лабораторных работ. Общая схема лабораторных работ, применяемых в школе и вузе, представлена на рис. 1.

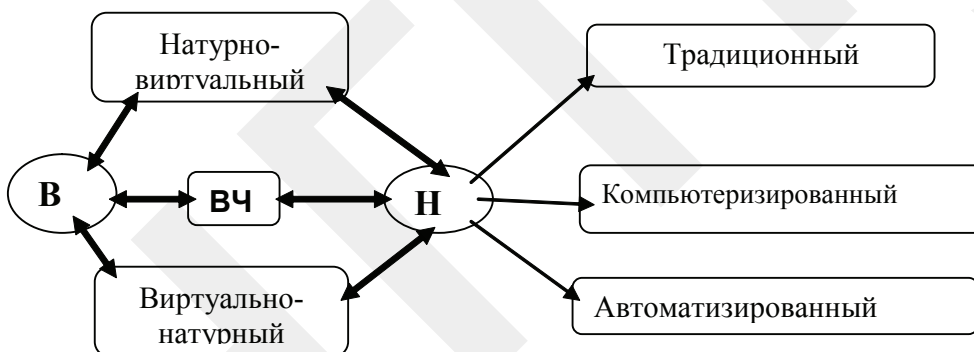


Рис. 1. Общая схема лабораторных работ физического практикума

На рис. 1.: В – виртуальный, ВЧ – вычислительный, Н – натурный, ВН – виртуально-натурный, НВ – натурно-виртуальный, где ВН – виртуальная лабораторная установка с встроенными натурными элементами, НВ – натурная установка, содержащая полную виртуальную модель (например, «Машина Атвуда»). Под сопряженным понимается компьютеризированный натурный эксперимент, в котором микроявления, изучаемые студентом средствами натурального эксперимента, отображаются в режиме on-line на экране монитора (например, изучение явления Холла). Применение сопряженных компьютеризированных работ позволяет решить ряд принципиально важных вопросов в теории и методике обучения физике [4]. В частности, наиболее перспективным является реализация проблемно-ориентированного обучения (рис. 2). Из приведенного рис. 2. вытекает следующее весьма важное заключение о перспективах применения

ПОСОФ в инженерных вузах. Основное состоит в том, что для формулирования, формирования идей на уровне проекта необходимо системное изменение семинарских и практических занятий по физике и создание соответствующего методического обеспечения. Становится очевидным, что требуются сборники задач нового типа.

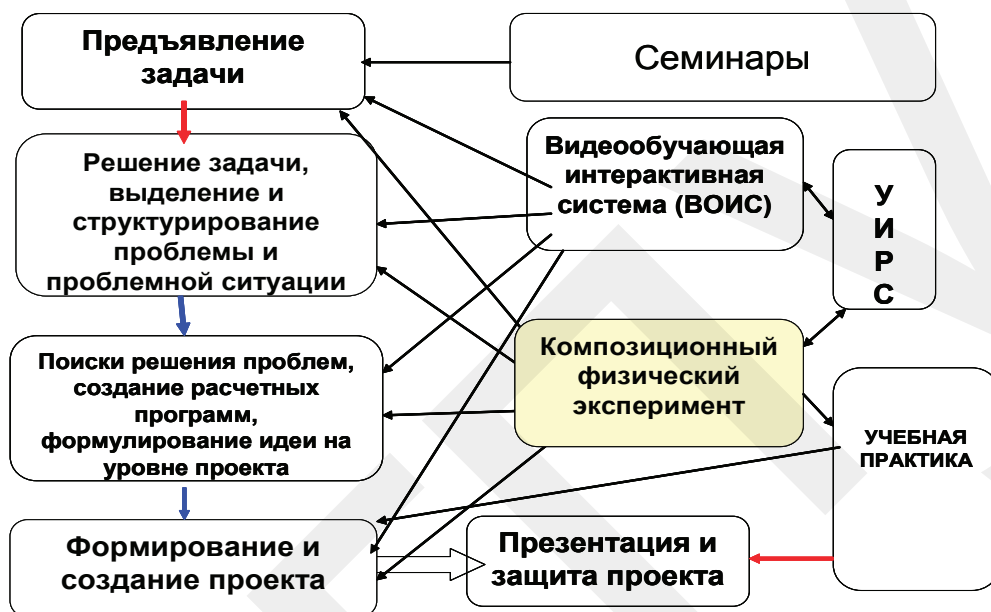


Рис. 2. Общая схема проблемно-ориентированного обучения физике, включающая формирование и создание проекта

Таким образом, в предлагаемых условиях появляется возможность приобретения студентами ориентиров на лучший образец, умений видеть и иметь такой образец, приобретение ориентиров на знания, которые «работают» и составляют часть продукта, умения проектировать знания на будущее, умения выявить в знаниях прошлого бесценные методы их открытия и новые возможности их нового прочтения, вызванные достижениями современной технологии промышленного производства.

Библиографический список

1. Ларионов, В. В. Методологические основы проблемно-ориентированного обучения физике в техническом университете [Текст] / В. В. Ларионов. – Томск. – Изд-во Томск. ун-та, 2007. – 240 с.
2. Пурышева, Н. С. Дифференцированное обучение физике в средней школе [Текст] / Н. С. Пурышева. – М.: Прометей, 1993. – 224 с.
3. Усова, А. В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М.: Просвещение, 1988. – 112 с.
4. Ларионов, В. В. Проблемно-ориентированное обучение физике студентов в техническом университете [Текст]: автореф. ... дисс. д. п. н. / В. В. Ларионов. – М.: МПГУ. – 2008. – 42 с.

М. Г. Макаrenchенко

**ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ КОНТЕКСТНОГО
ИЗУЧЕНИЯ ЧАСТНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ЛИНИЙ КУРСА
«ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ»
(НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЛИНИИ)**

Сущность контекстного обучения компонентам школьного математического образования (КШМО) – теоремам, определениям, правилам и задачам – заключается в формировании у студентов образа образовательного процесса по математике и его содержания как целостного явления, учете и пополнении субъектного опыта (СО) студентов общественно-историческим опытом обучения математике и опытом изучения математики и в обеспечении дееспособности методических и математических знаний в методической ситуации [6].

Контекстное обучение КШМО реализуется в методической подготовке будущих учителей. Методическую подготовку будущих учителей делят на следующие составляющие ее части: теоретическая составляющая; аналитическая составляющая; действенная составляющая; деятельностная составляющая [6].

Методическая подготовка, направлена на формирование у студентов *действенного* методического аппарата, на создание *целостных образов* методических объектов, используемых в образовательных процессах по обучению математике, осознание *«себя в профессии»* и ускоренную *адаптацию* молодых специалистов к особенностям профессиональной деятельности учителя математики. В ходе методической подготовки изучаются вопросы общей методики обучения математике и различных частных методик, связанных с изучением содержательных линий. В данной статье представлены основные положения контекстного изучения частной методики на примере изучения линии функций.

I. Развитие содержания линии функций как предпосылка изменения методического подхода к обучению студентов частным методикам. Описание частных методик представлено в известных учебно-методических пособиях, например [8; 9; 10]. Проведенный анализ методических пособий и школьных учебников разных периодов (с середины XX в. по настоящее время) позволяет сделать следующий вывод.

1. Изменение методологических подходов к изложению школьного курса математики, множественность школьных учебников математики и разнообразие образовательных парадигм, – эти факторы привели развитие частных методик, в частности, содержания линии функций, к концептуальным обобщениям в соответствующих методологических и методических исследованиях

ниях, которые перестали носить практико-рекомендательный характер, а стали теоретико-демонстрирующими.

2. В разных пособиях по курсу теории и методики обучения математике (ТМОМ) описания линии функций имеют разные структуры и частично разное содержание. Нет общепринятого взгляда на содержание линии функций.

3. В содержании линии функций авторами частных методик выделяются две ее составляющие: историко-методологическую и содержательно-методическую. Первая составляющая представлена, например, историческими сведениями, описанием различных подходов к определению понятия функция, целями изучения функций в школьном курсе математике [8, с. 256–267]. Вторая составляющая в том же пособии содержит описание уровней формирования понятия «функция», описание некоторых приемов изучения функций с учетом когнитивных стилей учащихся и примеры реализации межпредметных связей и связью с жизнью при изучении функций. В современных учебных пособиях при описании частных методик не рассматриваются авторские концепции построения школьных учебников и практическая взаимосвязь частных методик и их реализации в школьных учебниках не представлена на уровне действий. В связи с этим, есть необходимость введения в содержание линии функций третьей составляющей, назовем ее концептуально-практической, которая призвана раскрыть будущим учителям математики взаимосвязи между образовательной парадигмой (технологией), авторской концепцией построения учебника и практической реализацией этих концепций в описании теоретического материала школьного курса математики и конструировании задачного материала.

4. Описание содержания линии функций имеет для студентов высокую степень методической абстракции. В указанных пособиях направление обучения студентов задается от общего (в данном случае от описания частной методики) к частному (к выполнению конкретных заданий или изучению их смысла по отношению к текстам школьных учебников). Обращение авторов частных методик к текстам конкретных школьных учебников математики остается, как правило, за рамками описания содержания линии функций.

Вышеприведенные выводы свидетельствуют о затруднениях личностно-значимого знакомства будущих учителей математики с содержанием линии функций на действенном уровне при традиционном их обучении частным методикам. Оторванность теоретического материала частных методик от изучения соответствующего материала школьных учебников математики нейтрализует актуализацию субъектного опыта студентов в понимании ими смыслов самих частных методик. Этот аргумент приводит к необходимости обеспечения локальной целостности содержания линии функций с описанием КШМО этой линии в конкретном школьном учебнике.

II. Содержание знаниево-умениевой составляющей методики изучения частной методики и СО студентов. В связи со сказанным изучение линии функций будущими учителями математики на основе их СО стро-

ится не от общего к частному, а в обратном направлении: *от изучения линии функций по конкретному школьному учебнику математики к теоретическому изучению содержания линии функций по учебнику ТМОМ*. Основной идеей изучения частной методики – линии функций – является организация такого обучения студентов контекстуальному анализу [7] текстов школьных учебников одной авторской группы или одного автора, которая приводит к осмыслению содержания линии функций и вооружает студентов действенным методическим аппаратом. Другими словами, идея изучения частной методики заключается в реализации взаимосвязей между: формированием умений контекстуального анализа, изучением содержания линии функций и вооружением будущих учителей математики действенным методическим аппаратом по изучению данной частной методики и других частных методик с опорой на их СО.

СО будущих учителей математики, приступающих к изучению частных методик, является далеко не пустым образованием, поскольку ими изучены основные вопросы общей методики обучения математике на действенном уровне. Считаем, что студенты обладают необходимыми умениями организации изучения основных видов КШМО и, изучив частную методику, они способны ее реализовать на уровне действий в реальном учебном процессе. Однако, как показывают результаты констатирующего эксперимента, студенты не могут работать с текстами школьного учебника в направлении поиска скрытой методической информации: почти никто из испытуемых не смог установить направленность учебного материала параграфа школьного учебника математики; определить в полном объеме содержание необходимых актуализируемых знаний и умений без специального обучения также никто не смог; спрогнозировать ближайшее математическое содержание по предоставленному учебному материалу смогли лишь единицы, да и то в недостаточном объеме для понимания смысла соответствующих методических действий. Эти данные говорят о том, что *СО студентов нуждается в пополнении взаимосвязями между скрытой методической информацией школьного учебника математики и содержанием частной методики, описанной в соответствующем учебнике по курсу ТМОМ*.

Содержание знаниево-умениевой составляющей методики изучения частных методик в курсе ТМОМ.

1. Содержание знаниевой составляющей **контекстуального анализа**: учебный материал параграфа, его внешние структуры; преимущественно-познавательный контекст, его контекстуальные системы; контекст «настройка - наращивание», внешние структуры «настройки» и «наращивания»; мотиво-целеполагающий и рефлексивно-оценочный контексты, их контекстуальные системы; взаимосвязи между контекстуальными системами; контекстуальный анализ, его структура и возможности применения.

Умение проводить контекстуальный анализ учебного материала текста параграфа: 1) выделять учебный материал; 2) определять что «настраивается», и что «наращивается» (знание или умение, называть его и расчле-

нять на составляющие) в этом учебном материале; 3) выявлять различные контекстуальные системы учебного материала; 4) устанавливать качества их представимости (соподчинение, вложенность, переносимость) в текстах школьных учебников.

2. Знания, связанные с изучением *содержания линии функций*: содержание линии функций в конкретном школьном учебнике математике; содержание линии функций, описанное в учебнике по курсу ТМОМ; концепция построения школьного учебника математики; сущность образовательной (ых) парадигмы, в условиях реализации которой используется данный школьный учебник.

Умение устанавливать взаимосвязи между описаниями КШМО в текстах школьных учебников математики и описанием соответствующих методических разъяснений, представленными в текстах общих и частных методик: а) взаимосвязи между авторской концепцией построения учебника и практической реализацией этих концепций в описании теоретического материала школьного курса математики и конструировании соответствующего задачного материала; б) взаимосвязи между описанием теоретического материала в текстах школьного учебника математики, соответствующего ему задачного материала и описанием соответствующих методических разъяснений, представленными в текстах общих и частных методик; в) взаимосвязи между описанием соответствующих методических разъяснений, представленными в текстах общих и частных методик и авторской концепцией построения учебника; г) взаимосвязи между авторской концепцией построения учебника и образовательными парадигмами.

3. Умение *реализовывать методический аппарат* изученной данной частной методики в условиях квазипрофессиональной или реальной учебной деятельности.

Из трех приведенных выше умений ключевым умением является умение проводить контекстуальный анализ учебных материалов параграфов школьных учебников математики. Формируя это умение, студентов знакомят с элементами содержания линии функций по текстам школьных учебников: обучение контекстуальному анализу осуществляется преимущественно на текстах функционального содержания по учебнику А. Г. Мордковича как бы параллельно с изучением частной методики. Остальные умения – умения вскрывать различные взаимосвязи, – опираясь на умение проводить контекстуальный анализ, формируются различными и традиционными, и нетрадиционными приемами и методами, при этом формирование последних способствует развитию первого.

Учитывая необходимость осуществления действенной методической подготовки будущих учителей математики, формирование указанных умений осуществляется через систему обучающих заданий. Основные принципы построения данной системы представлены ниже.

III. Основные принципы построения системы обучающих заданий. Формирование указанных групп умений непосредственно связано с орга-

низацией адекватного (прежде всего, содержанию текста и возможностям субъекта) восприятия текстов школьного учебника математики.

Выделяют следующие этапы в восприятии текста: 1) собственно восприятие (непосредственное восприятие значений, прием сообщения); 2) понимание (осмысление сообщения через анализ внешней вербальной формы); 3) интерпретация (раскрытие внутреннего смысла сообщения) [2, с. 248–249; 4, с. 231–232, 246].

Качество обучения студентов элементам контекстуального анализа текстов школьных учебников математики зависит от согласованности действий преподавателя и студентов на каждом этапе восприятия текста. Прежде всего, *на этапе «собственно восприятия»* необходимо учесть закономерности смыслового восприятия текста в основах соответствующей методики. Так, например, В. Б. Карасевич [3, с. 319] отмечает: «Слушающий не анализирует строго последовательно все уровни высказывания – от низшего к высшим. Вместо этого он стремится использовать в качестве единиц решения как можно более крупные единицы. Такие единицы обладают высокоинформативными ключевыми признаками, использование которых позволяет прогнозировать все остальные признаки данной единицы».

Значит, *стремление распознать информацию сразу в крупном блоке является естественным для читателя и, поэтому, стратегически очень важным для ее осмысления, при условии обладания «высокоинформативными ключевыми признаками»*. В этом случае чтение как бы сливается с прогнозированием в единый процесс. В связи с этим делаем вывод о том, что студент при чтении текста школьного учебника будет непроизвольно укрупнять объем единицы восприятия информации, а, следовательно, он сможет увидеть в тексте, преимущественно, знакомую ему математическую информацию. Методика преподнесения этой информации вряд ли будет увидена студентом, тем более что четкого знакового оформления она в тексте школьного учебника не имеет, а видна лишь «за текстом» опытному, «умеющему читать», учителю. Как видим, взгляд на смысловое восприятие текста без рассмотрения вопросов его детализации создает больше вопросов, чем дает на них ответов.

А. А. Леонтьев детализирует сущность смыслового восприятия текста. «По мнению А. А. Леонтьева, сущность смыслового восприятия текста состоит в создании у реципиента «динамического образа содержания текста», в котором отображается то, что стоит за текстом, т. е. реальный мир с его связями и отношениями. Содержание текста строится на основе образов, возникающих как психологические эквиваленты значения слов. При восприятии текста происходит поэтапный синтез смыслового содержания текста на базе перцептивного анализа и параллельного с ним содержательного анализа речевой цепи. В результате перцептивного анализа происходит опознание и удержание в кратковременной памяти образов отдельных языковых единиц. Далее осуществляется одновременный процесс выделения отдельных значимых семантических компонентов в образе слова

и синтез этих компонентов в осмысленное целое. Наконец, на базе предшествующих этапов формируется глобальный образ содержания текста» (по цитате [11, с. 198]).

Из сказанного понятно, что согласованность между перцептивным и содержательным анализами текста определит результат его осмысления читателем. Параллельность двух видов анализа по-разному может влиять на результативность понимания содержания текста и напрямую зависит от предварительного знакомства читателя с тематикой самого содержания.

1. Если тематика текста хорошо известна читателю, то он стремится оперировать крупными единицами текста – вплоть до сверхфразовых единств. В таких ситуациях переход от текста к смыслу осуществляется наиболее экономным образом, читающий прогнозирует смысл фрагментов текста, оперируя единицами настолько большими, насколько это для него возможно; внутренняя структура этих фрагментов практически не анализируется. Если же требуется воспринять текст с существенным элементом новизны, то избирается другая стратегия: он использует в качестве единиц решения более мелкие единицы, вплоть до отдельных фонем (например, когда следует распознать новые, незнакомые слова) [3, с. 313].

В любом случае, читающий производит первичное сегментирование текста или высказывания на те отрезки, которые и выступают как единицы решения [3, с. 319]. Обучение «чтению» предполагает распознавание отдельных языковых единиц на основе имеющихся в когнитивных структурах, соответствующих этим единицам, образов. Следовательно, *создание образа должно предшествовать означиванию «отдельной языковой единицы» и ее укрупнению.*

2. Перцептивный анализ направлен на опознание текста как набора знаков (например, на опознание слова как набора знаков), распознав которые мгновенно (а, если не мгновенно?) параллельно можно опознавать содержание знака или знаков, что приводит к опознанию смысла «перцептивно опознанного» знака. Возникает вопрос, что понимать под «знаком» в тексте учебника математики в условиях проведения контекстуального анализа? «Знаком» или «отдельной языковой единицей», видимо, следует считать описание единицы математической информации (т. е. учебные материалы текста параграфа), а смыслом изучения этого описания является методическая информация, т. е. «знак» – математика, «смысл» – методика. Текст школьного учебника математики для студента, с одной стороны, имеет «известную ему математическую тематику», но, с другой – данный текст является «текстом с существенными элементами методической новизны». Получается, что «привычный» по содержанию математический текст школьного учебника математики является абсолютно «непривычным» с точки зрения распознавания в нем обработки соответствующего математического содержания. Как же воспринимается «знакомый», и в то же время, «незнакомый» текст – от крупного к деталям или, наоборот, от смысла деталей к смыслу

целого? Заметим, что студента еще следует убедить в наличие для него новой информации в знакомом тексте.

Имея в виду поставленную цель обучения студентов, делаем вывод – *целесообразно создавать психолого-дидактические условия, позволяющие студентам понимать содержание текста в «движении» в любом направлении*. Но в процессе обучения «малоизвестному» содержанию текста, прежде всего, следует создать оптимальные условия пониманию «того, что читается». В связи с чем, *основным, начально обучающим, считаем «движение» от понимания смысла методических деталей к пониманию смысла целого концептуального методического замысла*.

Рассмотрим психолого-дидактические закономерности, которые следует учитывать при конструировании методики обучения контекстуальному анализу на втором этапе восприятия текста – **на этапе понимания**.

М. Е. Бершадский, рассматривая различные постановки вопроса понимания учениками материала, выделяет фазы понимания: *предпонимание* (состояние готовности ученика к пониманию); *генетическое понимание* (понимание закономерностей возникновения и развития нового знания); *структурное понимание* (новые элементы начинают связываться и между собой, образуя новую понятийную сеть с присущими ей связями между понятиями и операциями); *системное понимание* (включенность объекта понимания во все неисповедимые внутренние связи сложившейся системы моделей, и глубина понимания определяется степенью включенности объекта в общий контекст) [1, с. 44–50].

Определим содержание указанных фаз применительно к обучению студентов контекстуальному анализу. *Предпонимание*: выявление субъектного опыта студента с целью определения его состояния по вопросам видения методики за математическим текстом и убеждения студента в том, что необходимо уметь распознавать методическую информацию в учебных математических текстах одного авторского коллектива; создание прообразов методико-математического контекста. *Генетическое понимание*: создание образов отдельных типов методико-математического контекста на основе ранее созданных прообразов и сообщения теоретического материала, связанного с данным типом методико-математического контекста. *Структурное понимание*: создание образов разных типов методико-математического контекста на основе ранее созданных прообразов и сообщения соответствующего теоретического материала, связанного со всеми разновидностями методико-математического контекста. *Системное понимание*: включение знаний и умений контекстуального анализа в изучение конкретной частной методики и в процесс подготовки к реальному уроку математики с использованием знаний данной частной методики.

Что касается **третьего этапа – интерпретации**, то, по мнению Е. С. Кубряковой, она обозначает переход в восприятии текста на более глубокий уровень понимания, связанный 1) с процедурами логического

вывода и получением выводных знаний; 2) с соотнесением языковых знаний с неязыковыми [5].

Под интерпретацией будем понимать – применение контекстуального анализа к текстам учебников различных авторских коллективов, включение знаний и умений контекстуального анализа в изучение разных частных методик и в процесс подготовки к реальному уроку математики.

Далее сформулируем **основные принципы построения системы** упражнений, направленные сначала на обучение студентов контекстуальному анализу.

Принцип *единой сквозной смысловой основы* заданий: а) наличие параллельного изучения конкретной частно-методической линии с помощью контекстуального анализа текстов школьных учебников математики, изучения авторской и образовательной концепций, изучение текстов, описывающих частные методики; б) в систему заданий включены теоретические сведения; в) теория актуализируется, усваивается и развивается через задания.

Принцип *функциональной полноты* системы заданий: а) освоение студентами в процессе выполнения заданий всех основных видов и типов контекстуальных систем и возможности их использования в реальном учебном процессе; б) основательности изучения особенностей текстов одного школьного учебника; в) получения максимума новых представлений о контекстуальных системах, их взаимосвязях при использовании минимума заданий; г) речь идет не о фактологической полноте изучения всех особенностей контекстуальных систем, а – о полноте смыслового понимания изученных особенностей контекстуальных систем и полноте представлений о наличии и других особенностей контекстуальных систем; д) освоение системы заданий должно вызывать ощущение знакомства с малой частью науки ТМОМ; е) расширения и сравнительного изучения контекстуального анализа на примерах текстов школьных учебников математики разных авторских коллективов.

Принцип *опоры на СО* студента: а) «включения» профессиональной составляющей СО студента в изучение текстов школьных учебников математики; б) целесообразной актуализации СО студента – обращение к СО должно быть не только как к диагностическому средству, но и в качестве мотивационного и рефлексивно-оценочного средства; в) наращивание личностных смыслов образов (моделей) методических объектов, скрытых за текстами школьных учебников математики посредством неоднократного обращения к различным взаимосвязям контекстуальных систем текстов, наполненных разным математическим содержанием; г) обеспечение «наложения смыслов»: обучение должно вестись так, чтобы контекстуальные смыслы текстов школьных учебников, текстов частных методик непосредственно влияли на совершенствование умений студента, т. е. накладывались на личностный смысл студента; д) «приоритетности действия»: методическая подготовка в лице обучения контекстуального анализа направлена на

формирование действенных методических средств; е) обеспечения необходимой, но не избыточной помощи преподавателя

Принцип *соблюдения закономерностей смыслового восприятия* текста: а) целесообразно создавать психолого-дидактические условия, позволяющие студентам воспринимать содержание текста в «движении» в любом направлении; б) формирование умений контекстуального анализа осуществляется в направлении от понимания смысла методических деталей контекстуальной системы к пониманию смысла контекстуального анализа; в) распознать информацию сразу в крупном блоке является стратегически очень важным для ее осмысления, но при условии обладания «высокоинформативными ключевыми признаками»; г) создание методического образа «отдельной языковой единицы» должно предшествовать ее означиванию и укрупнению; д) контекстуальный анализ направлен, во-первых, на выявление конкретизаций особенностей частных методик и авторского методического замысла в текстах школьных учебников математики, а, во-вторых, – на действенное применение выявленного.

Принцип *конструирования последовательности заданий*: а) последовательность и преемственность заданий строится от простого к сложному; б) отражения в заданиях приемов контекстуального анализа, соответствующих различным структурам учебных текстов; в) мера доступности заданий такова, что предполагается приложение некоторых усилий со стороны студентов для их выполнения; г) баланс развернутости и свернутости операций, необходимых для овладения указанными умениями, регулируется СО студента и вложенностью приобретенных умений из предыдущих заданий в операционный состав выполнения последующих заданий; д) минимизация количества упражнений – их должно быть минимально необходимое количество; е) структура и типизация видов заданий: мотивационные задания, проблемно-рассуждающие задания, теоретические сведения, ознакомительные задания, демонстрационные задания, рефлексивно-обобщающие задания и тексты, коммуникативные тексты.

Подводя итоги, делаем следующие выводы.

1. Необходимость изменения системы школьного образования вызвало закономерное развитие всех ее компонентов особенно в предметной сфере, в частности, в области обучения математике. Совершенствование сферы «обслуживания» школьного образовательного процесса (профессиональной подготовки будущих учителей математики) следует в своем развитии за «первой», естественно отставая в сроках и объемах совершенствования. Совершенствование частных методик «запаздывает» в своем развитии от прогрессивных нововведений, связанных с современными школьными учебниками математики, регулярно дополняемыми и перерабатываемыми. Целесообразность и возможность изменения обучения студентов частным методикам обусловлена необходимостью, регулярно возникающей перед авторами учебников, развивать содержание школьных учебников математики в лице своих КШМО.

2. Здесь представлен подход, во-первых, целостно освещающий линию функций с позиции взаимосвязанности материалов школьного учебника, описания частной методики и авторской концепции; во-вторых, действительно направленный на конструирование образовательного процесса по математике, основанного на самопонимании студента себя в будущей профессии, которое опирается на уже окультуренную часть профессиональной составляющей его СО; в-третьих, нацеленного сначала на развертывание процесса обучения студентов частной методике, а, затем, на его поэтапное свертывание уже на материалах других частных методик, изучение которых может быть организовано подобно традиционному как результат обоснованного сворачивания освоенных методических действий.

3. Контекстное изучение частных методик, активизируя все составляющие методической подготовки студента, максимально актуализирует и активизирует аналитическую ее составляющую. Анализ и рефлексия целостных образовательных процессов по математике и его компонентов, выраженных в реальной действительности или какой-либо другой форме (текст учебника, мысленный образ и т. п.) способствуют совершенствованию умений проводить логико-дидактический и логико-математический анализы учебного материала через освоение умения проводить контекстуальный анализ учебных текстов по математике и умение прогнозировать образовательный процесс и его результаты. Для этого контекстное обучение частным методикам как в целом, так и деталях, например, при выполнении каждого задания системы, должно быть направлено на реализацию функций аналитической составляющей методической подготовки будущего учителя математики.

Библиографический список

1. **Бершадский, М. Е.** Понимание как педагогическая категория. (МОНИТОРИНГ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ: ПОНИМАЕТ ЛИ УЧЕНИК ТО, ЧТО ИЗУЧАЕТ?) [Текст] / М. Е. Бершадский – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – С. 44–50.
2. **Валгина, Н. С.** Теория текста [Текст]: учебное пособие. / Н. С. Валгина – М.: Логос, 2004. – С. 248–249.
3. **Красных, В. В.** Основы психолингвистики и теории коммуникации. [Текст] / В. В. Красных – М., 2001. – С. 231–232, 246.
4. **Карасевич, В. Б.** Элементы общей лингвистики [Текст] // Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Т. А. Титова. Теория речевой деятельности: хрестоматия. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – с. 319.
5. **Кубрякова, Е. С.** Текст – проблемы понимания и интерпретации [Текст] / Е. С. Кубрякова // Семантика целого текста. – М., 1987.
6. **Макарченко, М. Г.** Контекстное обучение будущих учителей математики [Текст] / М. Г. Макарченко // Вестник Университета. Теоретический и научно-методический журнал. Серия Социология и управление персоналом. – 2008. – № 7(45). – С. 120–124.

7. **Макарченко, М. Г.** Контекстуальный анализ учебных текстов по математике [Текст] / М. Г. Макарченко / Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Общественные и гуманитарные науки (философия, языкознание, литературоведение, культурология, экономика, право, история, социология, педагогика, психология): Научный журнал. – 2008. – № 11(71) – С. 268–275.

8. **Методика** и технология обучения математике. Курс лекций [Текст]: пособие для вузов \ под научной ред. Н. Л. Стефановой, Н. С. Подходовой. – М.: Дрофа, 2005. – с. 256–267.

9. **Методика** и технология обучения математике. Лабораторный практикум [Текст]: учебное пособие для студентов матем. факультетов пед. университетов \ под науч. Ред. В. В. Орлова. – М.: Дрофа, 2007. – с. 113–136.

10. **Методика** преподавания математики в восьмилетней школе / под общей ред. С. Е. Ляпина. М., Учпедгиз, 1964 – с. 377–423, 445–471.

11. **Ушакова, Т. Н.** Психологические исследования семантики речи [Текст] / Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова, Зачесова, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Т. А. Титова Теория речевой деятельности: Хрестоматия. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – С. 198.

УДК: 37.1

Т. Л. Камоза

ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Приоритетная ориентация современного образования на модернизацию, повышение его эффективности и качества требуют в сложившихся социально-экономических условиях новых подходов к подготовке специалистов с высшим образованием. В настоящее время идет интенсивный поиск его новой парадигмы, основные черты которой – фундаментализация, информатизация, гуманитаризация, личностная обращенность. В этих условиях необходима существенная корректировка содержания и способов его развертывания в профессиональной подготовке специалиста высшей квалификации.

Однако, по-прежнему сохраняется оппозиция двух тенденций развития высшего профессионального образования: с одной стороны, современному специалисту необходимы фундаментальные и широкие знания, предполагающие активный поиск, отбор, продуктивное использование самостоятельно полученной информации, с другой – прикладные, узкоспециальные, ориентированные на выполнение стандартных унифицированных действий в условиях производства.

Одна из главных целей профессионального образования заключается в становлении субъекта профессиональной деятельности. Однако проблема

в том, что содержание и формы учебно-познавательной деятельности студента не адекватны современному содержанию и формам профессиональной деятельности специалиста, компетентность которого проявляется в анализе производственной ситуации, в профессиональном поиске, постановке и решении производственных задач.

На протяжении ряда лет исследователи проблем высшей школы и руководители производства отмечают неудовлетворительное качество подготовки специалистов с высшим образованием и то обстоятельство, что на адаптацию к производственным условиям выпускника вуза требуется много времени. Молодые специалисты оказываются некомпетентными в использовании полученных знаний, умений, навыков в конкретных условиях производства. Одна из причин такого положения в том, что профессиональная подготовка не соответствует тем действительным ситуациям, с которыми столкнется будущий выпускник в своей практической деятельности, а сводится главным образом к решению задач по образцу.

В реальном же производственном процессе задачи даны, но не заданы. Их необходимо извлекать из производственной ситуации, в которой оказывается работник. На занятиях, однако, студенты ставятся в идеальные условия, так как им предъявляются, как правило, задания, уже представляющие модели реальных ситуаций. Сам же поиск производственной задачи, обнаружение предмета собственной деятельности, моделирование как универсальный способ освоения действительности – эти базовые качества современного специалиста любой профессии оказываются вынесенными за рамки его подготовки. Не ставится эта проблема и в стандартах высшего профессионального образования.

Социум, теория и образовательная практика сталкиваются с противоречивой ситуацией: с одной стороны, остро осознается необходимость повышения эффективности и качества профессионального образования, с другой – обнаруживается значительный педагогический потенциал общепрофессиональной подготовки, реализация которого может существенно повысить эффективность и качество образования.

Мы исходим из того, что основой профессионализма выступает общепрофессиональная подготовка как ключевая компетентность, необходимая для обеспечения способности современного специалиста действовать в конкретных производственных условиях профессионально, творчески.

Общепрофессиональная подготовка коррелирует с социальными, межкультурными, коммуникативными, императивными способностями, способностью человека учиться всю жизнь, которые по данным ЮНЕСКО относятся к ключевым жизненным компетентностям. Поэтому она же является условием жизненного и профессионального самоопределения, имеет четко выраженные гуманитарные ориентиры.

Сфера деятельности специалиста высшей квалификации многомерна и многопланова: «человек-человек», «человек-природа», «человек-искусство», «человек-наука», «человек-техника». Эти сферы социальной практики не

существуют изолированно друг от друга, но пересекаются, взаимодополняя друг друга. Для профессионального и жизненного самоопределения в этих сферах необходима общепрофессиональная подготовка. Применительно к профессиональной подготовке инженера ее базовая составляющая – общепрофессиональная подготовка – рассматривается как диверсифицированный опыт профессиональной деятельности в системе «человек-техника». Этот опыт представляет собой совокупность обобщенных знаний, получаемых предварительно до профессиональной деятельности и направленных на формирование у будущих специалистов профессионального мышления, профессиональной мобильности и успешности освоения специальных профессиональных знаний.

Совершенствование общепрофессиональной подготовки как личностно ориентированного компонента профессионального образования предлагает рассмотрение её как состояния и компонента готовности личности к профессиональной деятельности. При этом состав личностного компонента включает свойства, качества и состояния будущего специалиста, которые необходимо сформировать в процессе общепрофессиональной подготовки. К таковым качествам мы относим: общепрофессиональную компетентность; профессиональное мышление; профессиональную направленность; профессиональную мобильность. Итогом общепрофессиональной подготовки является готовность, рассматриваемая как полученное в ходе специально организованного педагогического процесса сконцентрированное качество личности, включающее сформированность индивидуально-психологических и волевых черт личности, которые необходимы для успешного включения специалиста в новую сферу деятельности

В статье представлены материалы экспериментальной работы, проведенной на базе Красноярского государственного торгово-экономического института с целью определить состояние общепрофессиональной готовности студентов вуза.

Для реализации цели необходимы: определение критериев оценки; методик сбора и обработки эмпирических материалов; количественное, качественное представление результатов и их анализ. Использовался комплекс методов, направленных на получение информации и обеспечение достоверности полученного эмпирического материала: анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих осуществление общепрофессиональной подготовки, статистических данных и образовательной деятельности студентов; не включенное и включенное наблюдение; устный и письменный опрос, анкетирование, методы математической статистики. Результаты исследования представлены в таблицах и комментариях к ним (табл. 1, 2).

**Критериально-оценочный комплекс сформированности
общепрофессиональной готовности студентов вуза**

Критерии	Показатели
1. Обще- професси- ональная компетен- тность	<p>1.1. Знание основ профессиональной деятельности</p> <p>а) закономерностей, принципов, содержания профессионального труда;</p> <p>б) роли и места данного направления профессиональной деятельности в системе трудовых отношений;</p> <p>в) истории становления и развития направления профессиональной деятельности;</p> <p>г) опыта современной организации профессионального образования и профессиональной деятельности;</p> <p>д) конъюнктуры рынка труда;</p> <p>е) особенностей и специфики профессиональной деятельности;</p> <p>ж) факторов и условий успешной профессиональной деятельности;</p> <p>з) структуры общепрофессиональных знаний.</p> <p>1.2. Знание содержания предметов общепрофессионального цикла (содержание профессиональных знаний по предметам общепрофессионального цикла данного направления)</p>
2. Профес- сиональ- ная направ- ленность	<p>2.1. Сформированность интереса и положительной мотивации к овладению профессиональными знаниями в избранном направлении профессиональной деятельности.</p> <p>2.2. Наличие личностно значимого смысла ее освоения</p> <p>2.3. Типы и уровень профессиональной направленности:</p> <p>Реалистический</p> <p>Интеллектуальный</p> <p>Социальный</p> <p>Конвенциональный</p> <p>Предпринимательский</p> <p>Художественный</p>
3. Про- фессио- нальное мышление	<p>3.1. Умение анализировать квазипроизводственную ситуацию</p> <p>3.2. Умение обобщать и давать обобщенные характеристики</p> <p>3.3. Умение прогнозировать. Умение идентифицировать и распознавать</p> <p>3.4. Умение оценивать качество продукта на основе анализа</p> <p>3.5. Умение находить нестандартные решения</p> <p>3.6. Умение моделировать ситуации своего профессионального становления</p> <p>3.7. Умение давать оценку собственной профессионально-образовательной деятельности (рефлексия)</p>
4. Про- фессио- нальная мобиль- ность	<p>4.1. Знание конъюнктуры рынка труда</p> <p>4.2. Знание политехнологических основ профессионального труда</p> <p>4.3. Знание содержания и условий труда, изучаемого по предметам обще- профессионального цикла</p> <p>4.4. Знание общих основ профессиональной деятельности</p> <p>4.5. Умение получать профессиональные знания</p> <p>4.6. Умение переносить полученные знания на новые виды профессио- нальной деятельности</p> <p>4.7. Умение решать нестандартные профессиональные задачи</p> <p>4.8. Умение самостоятельно выбирать и принимать решения</p> <p>4.9. Владение общепрофессиональными навыками</p>

На основе выделенных критериев и их показателей были определены уровни сформированности готовности, а именно: высокий (В); достаточно высокий (ДВ); средний (С); ниже среднего (НС); низкий (Н).

Дифференциация студентов по уровню сформированности общепрофессиональной готовности определяется средним баллом по формуле:

$$Cpб = \frac{Cpб \cdot K_1 + Cpб \cdot K_2 + Cpб \cdot K_3 + Cpб \cdot K_4}{4}, (1)$$

где $Cpб$ – средний балл; K_1 – профессиональная компетентность; K_2 – общепрофессиональная направленность; K_3 – профессиональное мышление; K_4 – профессиональная мобильность.

Следующая шаг – перевод выделенных критериев и показателей в количественные эквиваленты, которые позволяют использовать математический аппарат для статистического анализа получаемой педагогической информации. Чтобы осуществить данную операцию, необходимо эмпирические индикаторы (показатели) каждого критерия преобразовать в количественные эквиваленты с помощью числовых систем по заранее обусловленным оценкам (баллам), т. е. разработать специальную шкалу оценки выделенного комплекса критериев и показателей эффективности формирования общепрофессиональной готовности.

Для этого были введены следующие количественные показатели: 5 баллов в том случае, если наблюдался высокий уровень сформированности показателя; 4 балла – если наблюдался достаточно высокий уровень сформированности показателя; 3 балла – если наблюдался средний уровень; 2 балла – если наблюдался дисоциальный уровень сформированности показателя ниже среднего; 1 балл – если наблюдался низкий уровень сформированности показателя.

Обобщенный результат определялся следующим образом. Поскольку было выделено 27 показателей, каждый из которых может принимать значение от 1 до 5 баллов, то суммарный балл по всем показателям меняется в пределах от 1 до 135. Мы опирались на выводы П. В. Новицкого о том, что при 5%-ном уровне значимости распределение случайных величин подчиняется нормальному закону распределения (закону Гаусса), и методику А. А. Кыверялга, согласно которой средний уровень определяется 25%-ным отклонением оценки от среднего по диапазону балльных оценок, а оценка из интервала от $R(\min)$ до $0,25 R(\max)$, деленная на два, позволяет констатировать два уровня – асоциальный и дисоциальный. Аналогично о социально приемлемом и социально достаточном уровнях свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально возможных, деленных на два. Исходя из данной методики, уровни определялись нами следующими интервалами, представленными в табл. 2.

Предложенная диагностическая программа апробировалась в ходе констатирующего эксперимента, проведенного в Красноярском государственном

торгово-экономическом институте, где участвовало 295 студентов 4-го курса очной форма обучения по специальностям экономического профиля и специальности «Технология продуктов общественного питания». Самооценка уровня сформированности общепрофессиональной готовности студентов вуза определялась методом анкетирования.

Таблица 2

Методика шкалирования

Отклонение	12,5%	12,5%	50,0%	12,5%	12,5%
Уровень	Низкий	Ниже среднего	Средний	Достаточно высокий	Высокий
Баллы	0–1,4	1,5–2,4	2,5–3,4	3,5–4,4	4,5–5,0

По критерию «Общепрофессиональная компетентность» из числа опрошенных студентов у 28,8% отмечен высокий уровень сформированности общепрофессиональной компетентности; у 46,9% – достаточно высокий уровень сформированности общепрофессиональной компетентности; 21,5% студентов «вышли» на средний уровень сформированности общепрофессиональной компетентности; 2,8% студентов показали уровень ниже среднего и низкий уровень сформированности общепрофессиональной компетентности.

По критерию «Общепрофессиональная направленность» ситуация представляется следующим образом: 36,2% студентов проявили высокий уровень общепрофессиональной направленности; 47,2% студентов – достаточно высокий уровень; 15,7% студентов профильного вуза торгово-экономической направленности показали средний уровень сформированности данного состояния и около 1% – показали ниже среднего и низкий уровень.

Учитывая, что показатели «низкого уровня» не превышали 1%, за исключением критерия «Профессиональная мобильность» (1,1%), мы объединили два ранее выделенных уровня «Ниже среднего» и «Низкий» в один – «Низкий». Таким образом, шкала дифференциации стала 4-балльной и включает в себя 4 уровня: высокий, достаточно высокий, средний, низкий, что соответствует количественным показателям 5; 4; 3; 2 балла.

По критерию «Профессиональное мышление» высокий уровень сформированности данной компетентности показатели 19,0% студентов вуза; 46,8% опрошенных отнесли свой уровень сформированности мыслительной деятельности, связанной с профессией к достаточно высокому; 30,1% будущих специалистов определили уровень сформированности профессионального мышления как средний, а 4,1% студентов – как низкий. Необходимо пояснить, что нами определялся уровень сформированности общепрофессиональных умений мыслительной деятельности, связанных с анализом, оценкой, идентификацией, распознаванием, оценкой качества, обобщением,

прогнозом, моделированием, сравнением, умением находить нестандартные решения профессиональных задач и профессиональных ситуаций.

По критерию «Профессиональная мобильность» получены следующие результаты: высокий уровень сформированности данного качества выявлен у 19% студентов; достаточно высокий уровень – у 42,4% студентов, средний уровень сформированности – у 31,4% будущих специалистов; низкий уровень выявлен у 7,2% студентов. Профессиональная мобильность – это качество, которое формируется в течение опыта полифункциональной профессиональной деятельности, в то же время основы профессиональной мобильности закладываются у будущих профессионалов в процессе профессионально-образовательной деятельности в вузе и в основном в процессе их общепрофессиональной подготовки. В процессе освоения предметов общепрофессионального цикла формируются знания конъюнктуры рынка труда политехнических и политехнологических основ профессионального труда, знание содержания профессиональных видов деятельности, изучаемых по предметам общепрофессионального цикла, знание общих основ профессиональной деятельности, умений получать профессиональные знания, умения переносить полученные знания на новые виды профессиональной деятельности, умение самостоятельно выбирать и принимать решения, владение общепрофессиональными навыками.

На основе полученных данных по каждому критерию мы получили обобщенную картину уровня сформированности общепрофессиональной готовности студентов вуза, представленную в табл. 3.

Таблица 3

Уровень сформированности общепрофессиональной готовности студентов КГТЭИ

Критерии ОПГ	Уровни проявления (в %)			
	Высокий	Достаточно высокий	Средний	Низкий
1. Профессиональная компетентность	28,8	46,9	21,5	2,8
2. Профессиональная направленность	36,2	47,2	15,7	0,9
3. Профессиональное мышление	19,0	46,8	30,1	4,1
4. Профессиональная мобильность	19,0	42,4	31,4	7,2
Общепрофессиональная готовность	23,0	45,3	27,0	4,7

Результаты покомпонентной дифференциации уровней сформированности общепрофессиональной готовности студентов вуза позволяют сделать вывод о том, что более высокий уровень сформированности этого интегративного качества проявляется по таким компонентам, как «Профессиональная компетентность» и «Профессиональная направленность». К высокому

и достаточно высокому уровню сформированности данных компонентов общепрофессиональной готовности отнесли себя 75,7% и 83,4% студентов вуза соответственно. В то же время по таким критериям, как «Профессиональное мышление» и «Профессиональная мобильность», высокий и достаточно высокий уровень составил 65,82% и 61,4% соответственно.

Такая разница в показателях объясняется несколькими факторами.

Во-первых, престижный статус вуза и конкурсный отбор студентов формирует достаточно высокий начальный уровень общеобразовательных возможностей студентов (средний балл поступающих составляет 4,2 балла), что в процессе профессионального образования позволяет им успешно осваивать общепрофессиональный цикл предметов. В связи с этим осведомленность и образованность по данным предметам составляет 75,7% от максимума. Высокий начальный уровень профессиональной направленности студентов вуза также определяется престижностью учебного заведения и изначально высоким уровнем мотивации, наличием профессионального интереса к данному виду деятельности, установкой на получение престижной профессии, т. е. профессиональной направленностью, что и выразилось в количественных результатах: 83,4% студентов имеют высокий и достаточно высокий уровень общепрофессиональной направленности.

Во-вторых, профессиональное мышление и профессиональная мобильность качества, которые не даются от рождения, а формируются в процессе профессионально-образовательной и профессиональной деятельности. Вероятно, на этапе общепрофессиональной подготовки нельзя сформировать у всех студентов высокий уровень профессионального мышления и профессиональной мобильности. В то же время общепрофессиональная подготовка позволяет сформировать основы профессионально-мыслительной деятельности и профессиональной мобильности, если включить данную работу в образовательный процесс. Такое предположение, сформулированное по итогам констатирующего эксперимента, требует доказательства.

В-третьих, нами высказано предположение о том, что профессиональные знания и установки формируются и достигают высокого уровня в более быстром темпе, нежели качества личности. Данное предположение также требует доказательств и выдвигает проблему приоритетности динамики развития качеств, свойств и состояний личности, с одной стороны, и темпов их формирования относительно друг друга, с другой. Выявление данной взаимосвязи может вывести на закономерный ее характер и внести определенный вклад в развитие содержания и форм высшего профессионального образования [6; 7; 8; 9].

В качестве общего вывода по результатам констатирующего этапа эксперимента установлен достаточно высокий уровень общепрофессиональной осведомленности и мотивированности студентов вуза, но более низкий по сравнению с общепрофессиональной компетентностью и общепрофессиональной направленностью. В то же время достаточно высокий уровень сформированности профессионального мышления и профессиональной

мобильности открывает возможность создания условий профессионального становления специалиста в вузе.

Библиографический список

1. **Андреев, В. И.** Эвристическое программирование учебно-исследовательской работы [Текст] / В. И. Андреев. – М.: Высш. шк., 1981. – 240 с.
2. **Архангельский, С. И.** Вопросы измерения, анализа и оценки результатов в практике педагогических исследований [Текст] / С. И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1975. – 63 с.
3. **Герасимов, И. Г.** Структура научного исследования: философский анализ познавательной деятельности в науке [Текст] / И. Г. Герасимов. – М.: Мысль, 1985. – 215 с.
4. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студ. вузов / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 208 с.
5. **Скаткин, М. Н.** Методология и методика педагогического исследования: В помощь начинающему исследователю [Текст] / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
6. **Комаров, Б. А.** Универсальный словарь науки в образовательном процессе. Принципы формирования [Текст] / Б. А. Комаров // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 124–132.
7. **Белова, С. Н.** Балльно-рейтинговая система оценки качества подготовки студентов как элемент системы менеджмента качества образовательного процесса в вузе [Текст] / С. Н. Белова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 70–81.
8. **Ковригина, Л. П.** Правильный выбор приоритетов в деятельности системы образования [Текст] / Л. П. Ковригина, М. А. Олейникова, В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 32–41.

РАЗДЕЛ III

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 371.0

Д. А. Власов

ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Сущность нового времени, по словам знаменитого немецкого философа Мартина Хайдеггера, – в том, что будущее бытия все больше становится зависящим от человека. Сама картина мира нового времени – это картина преобразований, совершаемых человеком, это – поле его деятельности.

В современных условиях каждый специалист должен обладать *необходимым уровнем прикладной математической подготовки*, позволяющей ему ориентироваться, понимать и управлять деятельностью, преобразовывать ее в целях более эффективной реализации стоящих перед ним профессиональных задач.

Умения *прогнозировать, планировать, проектировать свою деятельность, принимать и обосновывать решения*, пронизывающие все сферы человеческой деятельности, являются одними из важнейших профессионально значимых умений – основой формирования и развития профессиональной компетентности. Ключевые компетенции в области прикладной математики – *формализация, аналогия, абстрагирование, принятие решений, моделирование, внутримodelьное исследование, содержательная интерпретация полученного результата* и др. – являющиеся необходимым условием профессионального становления современного специалиста необходимо целенаправленно формировать и развивать.

Система высшего профессионального образования на современном этапе характеризуется информатизацией как учебного процесса в целом, так и его отдельных составляющих. При этом особое внимание уделяется ориентации учебного процесса на *развитие профессиональной компетентности будущего специалиста*. Информационные и телекоммуникационные технологии, специализированное программное обеспечение, электронные образовательные объекты используются студентами и педагогами при изучении практически всех дисциплин общеобразовательной и специальной подготовки. К числу таких дисциплин в полной мере можно отнести предметы,

традиционно относимые к прикладной математике, изучение которых проводится во всех технических и экономических вузах.

Информатизация и технологизация учебного процесса существенно влияет на повышение эффективности прикладной математической подготовки и на эволюцию существующих методических систем обучения (МСО) дисциплинам, относимых к прикладной математике. Очевидно, что в таком случае **изучение возможного влияния использования интеграции информационных и педагогических технологий в системе прикладной математической подготовки является актуальной педагогической задачей.**

О влиянии информатизации на основные образовательные объекты – учебный процесс, методическую систему обучения, образовательную траекторию – отмечается во многих публикациях. Обосновано, что интеграция информационных и педагогических технологий позволит качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения [1]. *При этом под информатизацией учебного процесса мы понимаем применение технологий обучения, научных исследований и управления, основанных на применении компьютерной техники и специального программного, информационного и методического обеспечения.*

Целью информатизации учебного процесса является развитие интеллектуального потенциала студентов в новом информатизированном обществе, а также гуманизация, индивидуализация, и интенсификация процесса обучения и повышение качества обучения посредством развития профессиональной компетентности. Сказанное выше в полной мере относится и к системе прикладной математической подготовки студентов в системе высшего профессионального образования.

На факультете информатики и математики МГГУ им. М. А. Шолохова технологизирована и информатизирована подготовка студентов по специальности «Прикладная информатика (в экономике)». К числу дисциплин интегрированного курса «Прикладная математика», в обучении которому автором используется интеграция информационных и педагогических технологий, относятся: «Линейное программирование», «Теория игр», «Исследование операций», «Теория вероятностей», «Математическая статистика», «Численные методы», «Теория оптимизации», «Математическая теория потребления», «Математическая теория управления», «Элементы теории массового обслуживания» и др.

Остановимся на основных особенностях разработанного нами интегрированного курса «Прикладная математика» для студентов экономических специальностей.

Во-первых, для исследования экономических ситуаций и проблем, рассматриваемых в рамках данного курса, компактно и логически целесообразно вводится в рассмотрение *современный математический аппарат*, позволяющий использовать возможности экономико-математического моделирования [2] и составляющий основу профессиональной компетентности.

Во-вторых, все рассматриваемые в учебном процессе экономико-математические модели и методы в дальнейшем исследуются с помощью *современных информационных технологий*.

В-третьих, *многоуровневая интеграция математического аппарата и информационных технологий* в исследованиях экономических ситуаций и проблем позволяет не только глубже понять сущность методов прикладной математики, установить сферы их применения, но и дать содержательную экономическую интерпретацию получаемых результатов [3].

В-четвертых, информатизация интегрированного курса «Прикладная математика» невозможна без использования адекватных современному учебному процессу педагогических технологий [4].

Под прикладной математической подготовкой будущего специалиста мы понимаем не только систему знаний по прикладной математике, но и профессионально значимые умения применять язык, символику, аппарат и методологию прикладной математики.

Информатизации прикладной математической подготовки будущего информатика-экономиста на факультете информатики и математики МГГУ им. М. А. Шолохова предшествовала следующая последовательность этапов проектной и практической деятельности.

Этап 1. Уточнение понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «компетенция».

Этап 2. Исследование содержания профессиональной компетентности будущего информатика – экономиста на основе выбранной модели профессиональной компетентности.

Этап 3. Реализация технологического и компетентностного подходов к проектированию целевого, содержательного и диагностического компонентов МСО.

Этап 4. Создание системы информационно-технологического обеспечения интегрированного курса «Прикладная математика», в которую входят профессиональные математические пакеты, методические рекомендации по их использованию, технологические продукты (технологические карты учебных тем, информационные карты занятий и др.) и электронные образовательные объекты (электронный учебник «Прикладная математика», Электронная энциклопедия «Прикладная математика», электронная система контроля знаний студентов и др.).

Этап 5. Разработка проекта учебного процесса.

Остановимся на некоторых результатах каждого из этапов этой работы более подробно.

Этап 1. *Компетенция* – предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и в которой он проявляет готовность к деятельности. *Компетентность* – интегрированная характеристика качеств личности, результат, необходимый для деятельности в определенных областях – компетенциях [5]. *Профессиональная компетентность* – актуальное, формируемое личностное качество, основывающееся на знаниях, интеллектуально-

и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика специалиста [6; 7].

Этап 2. Распространена точка зрения, что для того чтобы изучить объект его нужно смоделировать. *Моделировать компетентности* можно с позиций их уровневого сопряженного подчинения; выделения целого, единого и парциального; доминирования процессов развития или формирования; определения в качестве парциальных компетентностей только формируемых качеств, а не присущих человеку; интеллектуальных процессов и индивидуально-психологических свойств.

При исследовании содержания профессиональной компетентности будущего информатика-экономиста мы выделяем четыре уровня ключевых компетенций: *базовый* (анализ, систематизация, принятие решений, прогнозирование и т. д.), *личностный, социальный, профессиональный* (решение профессиональных задач по специальности). Профессиональная компетентность выступает отражением возможностей специалиста, имеющего конкретную квалификацию, по достижению поставленных целей, оговоренных в рамках данной профессиональной квалификации.

Особое место в структуре профессиональной компетентности будущего информатика-экономиста занимает управленческая компетентность, проявляющаяся на следующих уровнях: *частичное решение* (клинический подход); *разрешение проблемы* (исследовательский подход); *устранение проблемы* (проектирующий подход); *неосознанная некомпетентность* (некомпетентный специалист); *осознанная компетентность* (развивающийся специалист); *осознанная компетентность* (компетентный специалист); *неосознанная компетентность* (мудрый специалист) [8].

Мы считаем, что **модель компетентности** информатика-экономиста состоит из трех блоков: *компетентности*, согласно стандартам ведущих западных стран; *знание законов мироздания* (философские знания); *система ценностей специалиста* (каков специалист как человек, как он относится к себе, к подчиненным, к жизни и т. д.).

В заключении приведем фрагмент Британского стандарта компетентности MCI: «сопровождение и совершенствование операций; участие в осуществлении изменений услуг, товаров, систем; распределение и контроль ресурсов; повышение квалификации; планировать, распределять и оценивать работу; налаживать, поддерживать и укреплять эффективные рабочие связи; собирать, оценивать и организовывать информацию; обмениваться с коллегами информацией для решения проблем и принятия решений».

Этап 3. На этом этапе в центре внимания один из основных объектов педагогического проектирования – методическая система обучения. Переход к проектированию методической системы обучения дисциплинам прикладной математической подготовки означает *новый уровень информатизации учебного процесса*, обновление всех сторон учебно-воспитательного процесса: психологии педагогов и обучаемых, образа их мыслей, интересов установок, их отношений друг к другу. Преподаватель

в современных условиях становится не столько носителем и передатчиком научной информации, сколько организатором-управленцем познавательной деятельности студентов, их самостоятельной исследовательской работы, научного творчества.

Под методической системой обучения мы понимаем совокупность взаимосвязанных компонентов: цели, содержание, организационные формы, методы, средства обучения, необходимые для проектирования целенаправленного, продуктивного и строго определённого педагогического воздействия на формирование личности с заданными качествами.

Объем знаний, необходимый современному специалисту в финансово-экономической сфере, возрастает, но срок обучения в вузе остается тот же. Отсюда следует, что необходимо интенсифицировать учебный процесс, ориентировать на фундаментальные знания и интегративные качества личности профессионала, параметрическую модель компетентного специалиста (А. Г. Еленкин, Д. А. Власов), в том числе и профессионала в сфере экономики и финансов. Кроме того, повышать свою квалификацию, обновлять свои знания специалисту придется всю жизнь, поэтому, в студенческие годы он должен освоить методику самообразования, научиться мыслить в ситуациях неполноты информации, уметь находить новые способы решения профессиональных задач.

Этап 4. На рисунках 1–6 представлен фрагмент работы студента с обучающей программой «Прикладная математика», входящей в систему информационно-технологического обеспечения интегрированного курса «Прикладная математика». В рамках рассматриваемой программы математическими методами исследуются 22 типовые экономические ситуации («Линейная производственная модель», «Транспортная модель», «Задача о назначениях», «Задача о формировании минимальной потребительской корзины», «Задача об оптимальном использовании мощностей оборудования», «Задача о повышении эффективности рекламной кампании» и др.).

После выбора уровня сложности заданий, студент знакомится с проблемой каждой экономической ситуации, возможностью ее формализации, после чего переходит к внутримодельному исследованию (рис. 1, 3, 5). Определив размерность задачи, введя условия, студент получает решение (рис. 2, 4, 6) которому необходимо дать содержательную экономическую интерпретацию.

Задача №1

Условия задачи | Решение

Введите количество видов продукции N: 6

Введите количество видов сырья M: 6

Создать таблицу

Виды продукции

	П1	П2	П3	П4	П5	П6	Запасы
С1							
С2							
С3							
С4							
С5							
С6							
Доходы							

Виды сырья

Завершить заполнение таблицы

Рис. 1

Задача №1

Условия задачи | Решение

	X1	X2	X3	Св.член
X4	1,000	1,000	3,000	100,000
X5	-1,875	-1,500	-0,375	-79,875
	2,000	5,000	1,000	127,000
	-0,625	-0,500	-0,125	-26,625
X6	5,000	4,000	8,000	213,000
	0,625	0,500	0,125	26,625
F	7,000	1,000	8,000	0,000
	-5,000	-4,000	-1,000	-213,000

F = 0,000
X6 ↔ X3

ПРИБЫЛЬ = 298,200

Результат : X1 = 42,600; X2 = 0; X3 = 0;

Рис. 2

Задача №2

Условия задачи | Решение

Введите количество видов продукции N: 3

Введите время на производство: 4

Введите количество машин: 4

Создать таблицу

Таб. производ. | Виды продукции | Таб. расходов

	П1	П2	П3	П1	П2	П3
M1	0	0		0	0	
M2	0	0		0	0	
M3	0	0		0	0	
M4						
Потреб.						

Машины

Завершить заполнение таблицы

Рис. 3

Задача №2

Условия задачи | Решение

	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	Св.член
X10	1,000	0,000	0,000	2,000	0,000	0,000	3,000	0,000	0,000	1,000
X11	0,000	0,000	0,000	0,000	0,250	0,000	0,000	0,250	0,000	0,250
X12	0,000	0,000	1,000	0,000	0,000	1,000	0,000	0,000	1,000	1,000
X13	1,000	1,000	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	4,000
X14	0,000	0,000	0,000	1,000	1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	4,000
X15	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	1,000	1,000	1,000	4,000
X16	0,000	-0,500	0,000	0,000	-0,250	0,000	0,000	0,250	0,000	-0,250
	1,000	2,000	1,000	2,000	1,000	1,000	3,000	1,000	1,000	1,000
	0,000	-2,000	0,000	0,000	-1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	-1,000
F	-999,000	-6,000	0,000	-3,000	-5,000	0,000	2,000	1,000	0,000	6,000
	0,000	-3,000	0,000	0,000	-1,500	0,000	0,000	-1,500	0,000	-1,500

F = 6,000
X11 ↔ X8

РЕШЕНИЕ = 3,833

Рис. 4

Задача №3

Условия задачи | Решение

Введите количество пунктов назначения: 6

Введите количество пунктов отправления: 3

Создать таблицу

Пункты назначения | Пункты отправления

	B1	B2	B3	Запасы
A1	1	1	3	7
A2	1	2	5	1
A3	3	1	3	1
Потреб.	20	7	6	4

Завершить заполнение таблицы

Рис. 5

Задача №3

Условия задачи | Решение

	X5	X6	X8	X9	Св.член
X1	-1,000	-1,000	-1,000	-1,000	18,000
	0,000	0,000	1,000	1,000	
X2	1,000	0,000	1,000	0,000	7,000
	0,000	0,000	0,000	0,000	
X3	0,000	1,000	0,000	1,000	5,000
	0,000	0,000	-1,000	-1,000	
X4	1,000	1,000	0,000	0,000	1,000
	0,000	0,000	0,000	0,000	
X7	0,000	0,000	1,000	1,000	1,000
	0,000	0,000	1,000	1,000	
F	-1,000	-2,000	0,000	2,000	47,000
	0,000	0,000	-2,000	-2,000	

F = 47,000
X7 ↔ X9

РЕШЕНИЕ = 45,000

Рис. 6

Этап 5. Проект учебного процесса представлен в виде учебной программы нового поколения [9] и атласа технологических карт, в котором органично используются информационные и педагогические технологии.

Интеграция информационных и педагогических технологий способствует созданию гуманистической образовательной среды, в которой развивается личность активная, умеющая приобретать знания и применять их, генерировать собственные идеи. Вместе с тем, использование информационных технологий в образовательном процессе ставит много проблем: это качество и критерии оценки образовательных ресурсов, влияние образовательных информационных ресурсов на качество обучения, технология создания электронных образовательных объектов, каталогизация и сис-

тематизация существующих разработок, консолидация усилий участников образовательного процесса и т. д. Наряду с этим встает *проблема восприятия информации*, заключённой в электронном образовательном объекте, а также позитивного и негативного воздействия мультимедийных технологий на психику.

Педагогическое осмысление процессов, связанных с применением новых коммуникационных технологий в образовании, отстает от успехов в области технологии. Педагогическая наука привычно отстает от образовательной практики, хотя образовательная практика доказывает необходимость использования информационно-педагогических технологий, направленных на комплексное использование проектируемых образовательных электронных продуктов.

Особенность современного педагогического процесса состоит в том, что в отличие от традиционного образования, где центральной фигурой является преподаватель, центр тяжести при использовании новых информационных технологий постепенно переносится на студента, обучающегося, который активно строит свой учебный процесс, выбирая *индивидуальную траекторию профессионального становления* в спроектированной образовательной среде. Важная функция преподавателя – поддержать обучающегося в его деятельности: способствовать его успешному продвижению в море учебной информации, облегчить решение возникающих проблем, сделать комфортным освоение необходимого спектра профессионально значимой информации.

Все перечисленные проблемы находят корректное решение при условии реализации *принципов интеграции информационных и педагогических технологий*.

1. *Принцип парадигмального подхода* проявляется в том, что вектор интеграции традиционных и новых информационных технологий должен быть направлен на реализацию достижений и выводов современных педагогических и психологических теорий (развивающего, личностно-ориентированного обучения), на изменившуюся философскую и психолого-информационную парадигму образования.

2. *Принцип адекватного отражения* предполагает как содержательную, так и методическую сопряженность педагогических и новых информационных технологий, что позволит обеспечить однозначную интерпретацию форм и средств обучения при взаимообратимых переходах от дидактических технологий к компьютерным и обратно. Необходимость реализации этого принципа вызвана тем, что как показывает практика, при трансформации педагогических технологий в компьютерные часто происходит искажение первых, сведение технологий до элементарных «опросников», нивелирование мотивационной роли формы предъявления учебной информации. Это несомненно разрушает первоначальный замысел автора дидактических инноваций.

3. *Принцип системности* обуславливает протекание интеграционных инновационных процессов в сферах классических методик и новых информационных технологий в направлении формирования целостных систем педагогических и компьютерных технологий, в которых действуют функциональные и гносеологические связи.

4. В соответствии с *принципом функциональности* новое средство обучения, являющееся результатом интеграции классических и новых информационных технологий, должно объединять все функции, которые были свойственны первоначальному виду технологий, и приводить к обогащению функций систем педагогических и компьютерных технологий.

5. *Принцип саморазвития* выступает как следствие принципа системности, поскольку проектируемые системы педагогических и информационных технологий открыты для последующего совершенствования, развития и модернизации.

6. *Принцип унификации* педагогических и компьютерных технологий предполагает определенную независимость их внешних признаков, приемов и форм от предметного содержания, представленного в данной технологии. Это свойство дает возможность разработать типологию педагогических и компьютерных технологий, унифицировать их с целью последующего содержательного наполнения и экстраполяции на другие предметные области.

7. *Гигиенический принцип* накладывает ограничения на время работы в режиме педагогических и компьютерных технологий. Продолжительность работы за компьютером должна соответствовать медицинским требованиям для студентов данной возрастной группы и сочетаться с комплексом мероприятий по предупреждению развития переутомления.

Опыт обучения студентов, научные исследования в области информатизации обучения и используемые методики преподавания дисциплин прикладной математики позволяют нам сделать некоторые обобщения, касающиеся интеграции информационных и педагогических технологий в системе прикладной математической подготовки будущих специалистов.

Уточнение сущности профессиональной компетентности и исследование структуры компетентности будущего специалиста позволяет переосмыслить систему профессиональной подготовки будущего специалиста в ВУЗе, процесс и возможности её информатизации.

Технологический подход предъявляет новые требования ко всем сторонам создания и реализации проекта учебного процесса, в том числе и к его информатизации, адекватные современным условиям.

Интеграция информационных и педагогических технологий должна обеспечивать реализацию дидактических принципов (принципы наглядности, информативности, доступности, адаптивности, интегративности, системности, целостности), учитывать психические факторы, влияющие на процесс познания (восприятие, внимание, воображение), учитывать физиологические особенности восприятия цветов и форм, графической и текстовой информации пользователем, принимать во внимание эргономические требования

к разработке электронных продуктов и психофизику пользовательского интерфейса.

Библиографический список

1. **Власов, Д. А.** Психолого-педагогические основы интеграции информационных и педагогических технологий. [Текст] / Д. А. Власов // Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы преподавания математики и информатики», посвященной 100-летию С. М. Никольского. – М.: Фазис, 2005 – С. 315–320.
2. **Власов, Д. А.** Математические модели и методы внутримодельных исследований. [Текст] / Д. А. Власов, Н. В. Монахов, В. М. Монахов – М.: Альфа, 2007 – 356 с.
3. **Власов, Д. А.** Прикладная математика: базовый курс. [Текст] / Д. А. Власов, А. В. Синчуков, И. В. Пантина – М.: изд-во МФПА, 2009 – 280 с.
4. **Монахов, В. М.** Введение в теорию педагогических технологий. [Текст] / В. М. Монахов – Волгоград: Перемена, 2006 – 340 с.
5. **Фролов, Ю. В.** Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов [Текст] / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8.
6. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
7. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. [Текст] / И. А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
8. **Рассел, Л. Акофф** «Искусство и наука управления «беспорядком»». Управление изменениями [Текст]: Хрестоматия, – 3 – е изд., подгот. Кр. Мейби и Б. Мэйон Уайтом, под ред. З. Ш. Атаян – М.: МИМ ЛИНК, 2000.
9. **Власов, Д. А.** Прикладная математика [Текст]: учебная программа. / Д. А. Власов, Е. В. Бахусова, В. М. Монахов – М.: «Альфа», 2005 – 76 с.

Л. И. Миронова

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ДИСЦИПЛИНЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

На современном этапе процесс информатизации образования заметно активизировался как в школе, так и в вузе. Необходимо решать проблемы, связанные, прежде всего, с распространением новых, высокоэффективных цифровых технологий. Задачей школы в связи с этим является внедрение педагогических технологий, поддерживаемых информационными технологиями, в повседневную практику [1]. Задачей педагогического вуза при этом становится подготовка будущих учителей, обладающих таким уровнем профессиональной компетентности, который позволит им органично влиться в современный образовательный процесс школы либо найти себя в любой другой сфере производственной деятельности, оставаясь при этом успешным человеком.

Согласно [2], одной из функций педагогики является технологическая функция, которая реализуется на трех уровнях:

1) *проективный уровень* – разработка методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций);

2) *преобразовательный уровень* – внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции;

3) *рефлексивный уровень* – оценка влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующая корректировка взаимодействия теории и практики.

Рассмотрим с точки зрения технологической функции педагогики результаты педагогического эксперимента, предпринятого на кафедре информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики Уральского государственного педагогического университета и связанного с применением электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в процессе преподавания некоторых дисциплин предметного цикла.

Идея использовать ЭОР в процессе преподавания дисциплин предметного цикла (ДПЦ) родилась вследствие того, что в последние годы на вступительных экзаменах на факультет информатики абитуриенты не сдают математику. В силу этого уровень математической подготовки основной массы студентов недостаточно высок. Поэтому отношение студентов к дисциплинам, которые требуют математической подготовки, было весьма негативное, что отражалось на низкой посещаемости и успеваемости. С применением ЭОР

в учебном процессе картина существенно изменилась. Это будет подтверждено результатами предпринятого педагогического эксперимента.

Эксперимент был проведен в процессе изучения математической дисциплины «Исследование операций». Основной системообразующий акцент в этом курсе делается на математические модели принятия решений, составляющие ядро широкого спектра научно-технических и социально-экономических технологий, которые используются современным профессиональным сообществом в теоретических исследованиях и практической деятельности.

Изучение данной дисциплины позволит будущему специалисту овладеть следующими компетенциями:

- строить математические модели тех или иных процессов;
- алгоритмически мыслить;
- анализировать полученные результаты;
- корректировать и улучшать модель и алгоритм для достижения оптимальной цели исследования.

Целью эксперимента было изучение влияния электронного образовательного ресурса на глубину знаний студентов факультета информатики УрГПУ.

В эксперименте участвовали две группы студентов факультета информатики УрГПУ. Первая группа (контрольная) в 2004 г. изучала дисциплину «Исследование операций» на 4 курсе в традиционном стиле: голосовые лекции преподавателя с мелом у доски и практические занятия, выполняемые в тетради. Итогом изучения курса был экзамен. Назовем эту группу «без информационных технологий (ИТ)».

В 2006 году по дисциплине «Исследование операций» был разработан электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК). Согласно одной из существующих классификаций электронных образовательных ресурсов [3], в ряду электронных средств учебного назначения находятся электронные учебно – методические комплексы (ЭУМК).

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) – совокупность материалов учебного назначения в электронных форматах представления, полностью обеспечивающих все виды учебной деятельности учащегося по данной дисциплине с достаточной степенью индивидуализации [4].

Вторая группа студентов 4 курса (экспериментальная) в 2006 г. изучала «Исследование операций» уже с использованием ЭУМК. Структура разработанного ЭУМК по «Исследованию операций» описана в [5]. Поскольку весь учебный материал (и теоретический, и практический) был размещен в локальной сети, он был доступен студентам в любое удобное для них время. Назовем эту группу «с информационными технологиями (ИТ)». Итоговый контроль проводился также в виде экзамена. Результаты итоговых экзаменов в обеих группах представлены на рис. 1.

Анализ рис. 1 позволяет сделать вывод о том, что на итоговом экзамене процент отличных оценок выше в группе, изучавшей дисциплину с исполь-

зованием ЭУМК, но при этом у них же выше процент удовлетворительных оценок и существенно ниже процент хороших оценок.

Более впечатляющую картину дают результаты срезов остаточных знаний по дисциплине через полгода после ее изучения. Срезы остаточных знаний проводились с помощью теста, охватывающего весь изученный курс.

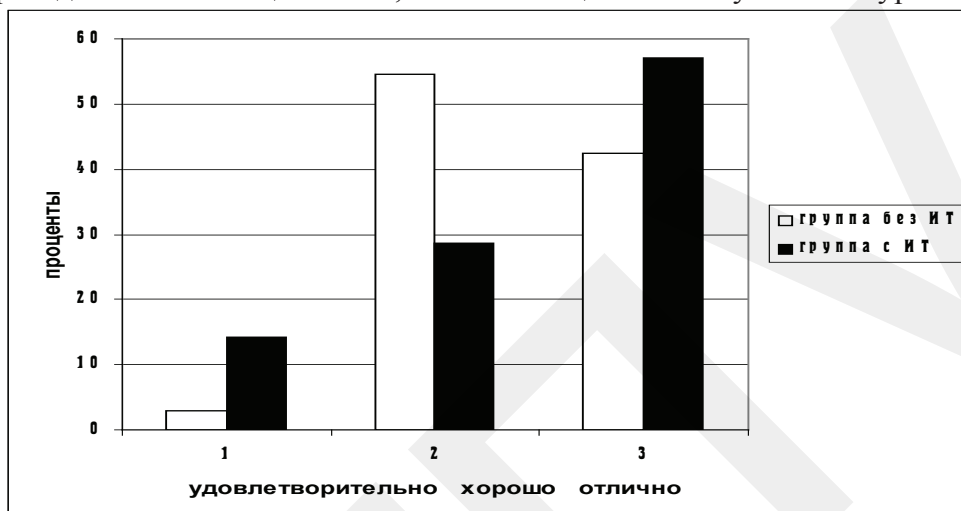


Рис. 1. Результаты сдачи итогового экзамена

Критерии оценивания результатов тестирования приведены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии оценивания результатов тестирования

Правильные ответы, %	Академическая оценка
70–100	5 (отлично)
50–70	4 (хорошо)
25–50	3 (удовлетворительно)
0–25	2 (неудовлетворительно)

Результаты тестирования срезов остаточных знаний приведены на рис. 2.

Данные рис. 2. говорят о том, что по прошествии полугода остаточные знания на положительную оценку («4» и «5») в группе, в которой не применялась информационная поддержка курса, продемонстрировало около 40% студентов, основная масса студентов (60%) показала «удовлетворительные» остаточные знания. В группе, изучавшей дисциплину в режиме свободного доступа к информационным ресурсам, остаточные знания на «4» и «5» показали почти 70% студентов, и только 30% из них получили оценку «удовлетворительно».

Объективное подтверждение этих выводов дает и статистическая обработка экспериментальных данных.

Для доказательства статистической неразличимости контрольной и экспериментальной групп в начале эксперимента были проанализированы

результаты последнего экзамена по математике, предшествовавшего изучению дисциплины «Исследование операций».

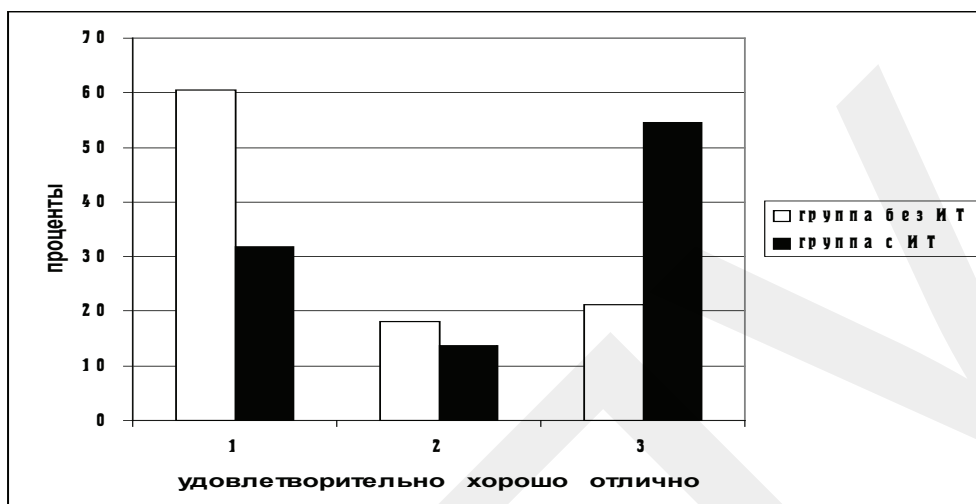


Рис. 2. Результаты среза остаточных знаний по «Исследованию операций»

Оценка достоверности различий средних в контрольной и экспериментальной группах производилась с помощью статистического критерия Стьюдента (t – критерий).

Проверяемые гипотезы:

– нулевая гипотеза H_0 – различие средних в обеих группах отсутствует;

– альтернативная гипотеза H_1 – имеется достоверное различие средних показателей в изучаемых группах. Результаты проведенных статистических расчетов представлены в табл. 2.

Вычисленное значение t – критерия Стьюдента составило $t_{\text{выч.}} = 0,018$. При этом для уровня значимости $p=0,05$ и числе степеней свободы $n_1 + n_2 - 2 = 53$ $t_{\text{крит.}} = 2$. Поскольку вычисленное значение критерия Стьюдента меньше критического, следует принять нулевую гипотезу, а именно, различие средних значений в контрольной и экспериментальной группах по результатам сдачи экзамена по математике следует признать статистически незначимым.

Аналогичная картина имеет место при сравнении результатов итогового экзамена и среза остаточных знаний в контрольной и экспериментальной группах. Вычисленные значения критерия Стьюдента соответственно составляют $t_{\text{выч.}} = 0,0128$ и $t_{\text{выч.}} = 0,27$, что говорит о статистической неразличимости средних значений в изучаемых группах.

Для дальнейшего статистического анализа двух изучаемых групп был применен критерий Пирсона χ^2 , который позволил выяснить, значимо ли различаются уровни усвоения изучаемого материала в контрольной и экспериментальной группах.

Проверяемые гипотезы:

– нулевая гипотеза H_0 – достоверное различие степени усвоения учебного материала по «Исследованию операций» в контрольной и экспериментальной группах отсутствует;

– альтернативная гипотеза H_1 – уровни усвоения учебного материала по указанной дисциплине достоверно различаются.

Полученные значения критерия Пирсона χ^2 представлены в табл. 2.

Для обеих изучаемых групп вычисленное значение критерия χ^2 (по результатам итогового экзамена для контрольной группы $\chi^2_{\text{выч.}} = 42,07$, для экспериментальной группы $\chi^2_{\text{выч.}} = 18,11$, по результатам среза остаточных знаний в контрольной группе $\chi^2_{\text{выч.}} = 67,25$, для экспериментальной группы $\chi^2_{\text{выч.}} = 17,17$) всегда больше табличных значений (для уровня значимости $p \leq 0,05$ в контрольной группе число градаций равно 6, число степеней свободы 5, $\chi^2_{\text{критич.}} = 11,07$, а для экспериментальной группы число градаций равно 5, число степеней свободы 4, $\chi^2_{\text{критич.}} = 9,5$). Следовательно, мы можем принять альтернативную гипотезу и утверждать, что уровни усвоения учебного материала по курсу «Исследование операций» с использованием электронного образовательного ресурса статистически значимо отличаются от уровня усвоения того же материала без использования информационных технологий в учебном процессе.

Таблица 2

Результаты этапа эксперимента	Контрольная группа (без ИТ) $n_1 = 33$		Экспериментальная группа (с ИТ) $n_2 = 22$		Вычисленный t – критерий Стьюдента $n_1 + n_2 - 2$	Вычисленный критерий Пирсона χ^2	
	Среднее значение M	Ошибка среднего значения m	Среднее значение M	Ошибка среднего значения m		Контр. группа, число градаций $k = 6$, чис. ст. св. 5	Экспер. группа, число градаций $k = 5$, чис. ст. св. 4
1 этап: экзамен по математике	3,27	4,85	3,18	1,12	0,018	32,2	26,8
2 этап: итоговый экзамен по «Исследованию операций»	4,43	1,7	4,42	1,62	0,0128	42,07	18,11
3 этап: срез остаточных знаний по «Исследованию операций»	3,6	1,8	4,27	1,7	0,27	67,25	17,17
Табличные Критерии					$T_{\text{кр.}} = 2$	$X^2_{\text{кр.}} = 11,1$	$X^2_{\text{кр.}} = 9,5$

Проведенное исследование позволило реализовать три уровня технологической функции педагогики:

1) на проективном уровне был разработан электронный учебно-методический комплекс, содержащий все учебные и методические материалы дисциплины (рабочие учебные программы, конспекты лекций, лабораторные практикумы с методическими указаниями для их выполнения, тесты для проведения текущего и итогового контроля знаний);

2) на преобразовательном уровне этот электронный учебно-методический комплекс внедрен в повседневную образовательную практику на факультете информатики УрГПУ, что существенно изменило традиционные методы и организационные формы учебной работы;

3) на рефлексивном уровне:

а) познавательная активность это свойство личности обучающегося, которое проявляется в его положительном отношении к содержанию и процессу учения, к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели [6]. То, что в процессе изучения дисциплины «Исследование операций» с использованием ЭУМК повысилась познавательная активность студентов, подтверждается результатами экзаменов и остаточных срезов по дисциплине, а также результатами статистической обработки экспериментальных данных;

б) повышение познавательной активности у студентов с низким уровнем математической подготовки в условиях информатизации учебного процесса обусловлено тем, что изучение достаточно сложной математической дисциплины осуществлялось в привычной для студентов-информатиков информационной среде. Это, несомненно, повышает мотивацию к учебе. Учебный материал был доступен им в любое удобное время и мог осваиваться ими в дозированном, комфортном режиме, что делало процесс усвоения дисциплины более осмысленным и глубоким;

в) использование информационной поддержки образовательного процесса в педвузе развивает у будущих учителей информатики компетенции, обеспечивающие его готовность к осуществлению профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. **Уваров, А. Ю.** Моделирование развития школы в условиях информатизации образования [Текст] / А. Ю. Уваров // Информатика и образование. – 2007. – № 2. – С. 42–51.
2. **Сластенин, В. А.** Педагогика [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Академа, 2002. – с. 62.
3. **Демкин, В. П.** Классификация образовательных электронных изданий: основные принципы и критерии [Текст] / В. П. Демкин, Г. В. Можаяева [электронный ресурс] <http://ido.tsu.ru/forums/schools/viewtopic.php?t=33>.

4. **Христочевский, С. А.** Базовые элементы электронных учебников и мультимедийных энциклопедий [Текст] / С. А. Христочевский. – М.: Наука. Физматлит, 1999 – с. 202–213.
5. **Миронова, Л. И.** Электронный учебно-методический комплекс дисциплины как средство реализации инновационной педагогической технологии [Текст] / Л. И. Миронова // Педагогика и психология: инновационные педагогические технологии. – Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2008. – С. 308–324.
6. **Белкин, А. С.** Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) [Текст] / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург, 2005. – с. 116.

УДК 37:002

Л. З. Цветанова-Чурукова

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ВАЖНЫЙ РЕСУРС ИНТЕГРАЦИИ ДИСЦИПЛИН НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБЩУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ

В современной школе информационные технологии все более и более вступают в интеграцию с традиционными формами, методами и средствами работы.

По мнению французского ученого Жиля Брауна, использование компьютеров в обучении является выражением необходимости «адаптировать школу к эволюции общества, улучшить качество обучения, рационализировать школьную жизнь» [10, с. 145]. Количественный приток информации, связанный с впечатляющим изобилием источников, создает иллюзию свободы в ее получении, однако в реальности «очень большой поток информации убивает информацию» [10, с. 147]. Поэтому мы должны внимательно, критично анализировать возникающие ситуации в образовательной среде. Учитель не должен «превращаться в простой инструмент для распространения информации» [10, с. 149].

Серж Путс Лажю утверждает, что «технологические инвестиции при их хорошем применении могли бы помочь школе, чтобы она была в состоянии продолжить успешно выполнять свою миссию в меняющемся мире» [10, с. 9].

Идентичной является точка зрения и другого французского ученого Жана Клемана, который говорит, что «дигитальная эпоха, в которую мы вошли, не способна одним махом стереть пять веков, связанных с культурой книги» (от Й. Гутенберга и введения книгопечатания до нынешних дней) [10, с. 13].

Учебники в историческом плане действительно пережили огромные метаморфозы. Вспомним об «Истории славяноболгарской» Паисия Хилендарского, которую в Болгарии первоначально многократно переписывали ручным способом, чтобы потом распространять и читать.

Со временем рукописные учебники меняются на печатные.

В настоящее время пришла пора дигитальных учебников. Постепенно учебники на бумажных носителях информации вытесняются учебниками на электронных носителях (к ним относятся дискета, диск, электронные сети Интернета или компьютерные слайды).

Традиционное, упорядоченное веками использование классического учебника, по мнению Жана Клемана, уступает свое место «лабиринту, в котором ученик рискует потеряться без инструментов для ориентации» [10, с. 14]. Под «лабиринтом» ученый понимает различные, во многом несхожие подходы к организации и предъявлению учебного материала с помощью электронных обучающих средств.

Электронные учебники представляют собой совокупность мобильных структур. Они являются базой для создания новых ориентиров в процессе познания.

Электронные учебники обладают следующими особенностями:

- становится реальностью возможность изменения типографских форм, цветового оформления при использовании определенных компьютерных команд;
- имеется возможность повысить роль визуализации, динамичного изменения во времени текста, который предъявляется в образной форме;
- свершившимся фактом является делокализация в пространстве, т. е. распространение информации в один и тот же момент во многие географические места;
- появилась возможность применять с обучающей целью возможности мультимедиа (визуальные эффекты делают текст динамичным; мультимедиа создает новую конфигурацию учебника, изменяет сам процесс чтения);
- иерархичная организация текста (гипертекст) дает возможность для многоуровневого предъявления содержания учебника. Информация организуется в виде сети и представляется нелинейным способом, что в конечном итоге приводит к объединению различных фрагментов в целое);
- интерактивный режим работы с машиной позволяют ученику обогащать опыт самостоятельной учебной деятельности, а учителю – обучающей деятельности, минимизировать познавательные усилия. Кроме того, в ходе взаимодействия с электронным учебником происходит положительная когнитивная трансформация в структуре мышления.

Есть компьютерные программы, с помощью которых можно создавать новые тексты, базы данных, применяя технические возможности электронных машин.

При работе с электронным учебником задействуется работа всех органов чувств. По сравнению с обычным учебником дети меньше читают, больше

смотрят и слушают. Воздействию в большей степени подвергается зрительный анализатор, обладающий максимальной информационной пропускной способностью и обеспечивающий продуктивность усвоения материала.

Таким образом, электронный учебник имеет хорошие перспективы для внедрения в практику обучения. Посредством возможностей мультимедиа можно осуществить интеграцию отдельных частных дидактических воздействий в общую образовательную систему.

Мультимедиа и телекоммуникационные сети как самые мощные средства обучения дают сегодня возможность обогащать образовательную среду со стороны содержания и активизировать творческие ресурсы методики обучения.

Следует иметь в виду, что техника сама по себе не является средством решения всех проблем дидактики. Ее применение приводит к позитивному эффекту, но не до такой степени, чтобы полностью устранить, например, неуспеваемость школьников по различным предметам.

Концепция, определяющая магистральные направления деятельности педагогов, методистов и программистов по созданию эффективных и мотивирующих учебных курсов, находится на стадии разработки.

В педагогической информатике установлено, что при создании электронных учебников для школьных курсов надо реализовать динамичную связь текста, образа и звука, нелинейную подачу учебного материала.

Франсоа Манжено сравнивает мультимедиа с революцией в образовании, связанной с возникновением алфавита [10, с. 119]. В языковом обучении он рекомендует пользоваться автоматизированной электронной системой *Speaker*, которая создает предпосылки для получения качественного результата. Она содержит различные серии упражнений, способствующих пониманию текста, развитию умений диалогического общения.

В электронной системе *Speaker* большое место отведено образной презентации материала, так как в процессе использования мультимедиа значительно поднимается интерес к учебному содержанию. При этом важно воздерживаться от использования банальных ситуаций реальной жизни и подбирать диалоги с комическим или драматическим сюжетом, чтобы создать условия для относительно свободного, произвольного усвоения.

Тестовое оценивание в электронной системе *Speaker* сопровождается объяснением ошибок, комментарием, анализом ответов. Ошибочные ответы фиксируются, а в конце работы предлагается сравнить их с идеальными (правильными) вариантами, чтобы не закреплять неадекватных стереотипов. Таким образом можно минимизировать риск совершения ошибок в других (аналогичных, но не полностью совпадающих) речевых ситуациях. Их можно предъявить при помощи коротких телевизионных передач (рекламы, фрагменты из фильмов, репортажи) или видеокассет.

Можно также предложить самопроверку результатов выполнения языковых заданий после работы с электронным пособием с использованием «ключей», напечатанных на бумаге, протоколов бесед.

Содержание учебных материалов в системе Speaker структурировано, представлено в виде модулей.

В контексте электронного обучения очень полезно применять междисциплинарный подход, связанный с созданием различных платформ управляемого обучения. Его возникновение обусловлено объективной потребностью мирового сообщества, вступившего в эпоху глобализации, в подготовке человека к жизни в информационном мире. В связи с этим происходит переход от институционального обучения к обучению гибкому, которое может быть продолжено в любое время и в любом месте.

Сегодня мы наблюдаем и во всем мире, и в Болгарии быстрое вторжение электронного обучения как в государственный, так и в частный секторы на всех образовательных уровнях, что связано с бесспорными его преимуществами. Можно ожидать, что эта тенденция будет усиливаться, и вместе с тем будет нарастать необходимость в квалифицированных специалистах, обладающих соответствующими компетенциями при проектировании, разработке и реализации электронного обучения хорошего качества.

Для осуществления электронного обучения на высоком уровне важную роль играют стандарты, которые должны учитывать его специфику.

Например, необходимо предусмотреть открытые коды доступа, которые дают возможность управлять различными on-line курсами или курсами, использующими модели интегрированного обучения. Открытые коды доступа должны лежать в основе создания современной инфраструктуры электронного обучения высокого качества, что позволит реализовать его в динамично развивающемся информационном обществе.

В настоящее время чувствуется дефицит электронных продуктов, технология которых предусматривает наличие открытого кода. В соответствии с этой технологией автоматизируется деятельность преподавателя, которая охватывает целостный законченный цикл – от составления авторских проектов обучения до реализации замыслов, касающихся способов презентации учебного материала и путей организации процесса познания обучающихся.

В Болгарии есть потребность в создании интегрированной образовательной среды, в которой должен быть автоматизирован процесс проектирования и осуществления электронных вариантов обучения. Такая среда даст возможность не только педагогам и методистам, но и практическим учителям поделиться своими мыслями, распространить, популяризировать свои творческие идеи, проекты, применить их в различном контексте. Только таким образом их можно по достоинству их оценить, принять в качестве педагогической инновации или отвергнуть.

Электронное обучение можно определить как реализацию в педагогическом аспекте информационных и коммуникационных технологий, неразрывно связанных с оптимизацией процессов преподавания и учения.

В последнее время возрастает количество научных исследований в области электронного обучения, использования новых дидактических про-

дуктов, созданных на основе технологии с открытым кодом доступа для совершенствования образовательного процесса.

Наиболее известные приложения с открытым кодом доступа, применяемые в области электронного обучения:

- системы управления обучением (Learning Management Systems – LMS);
- системы управления учебным содержанием (Learning Content Management Systems – LCMS);
- инструменты для проектирования обучения, для создания содержания;
- инструменты для создания разных видов медиа: анимации, аудио и видеоклипов;
- браузеры и плееры для презентации содержания;
- дигитальные хранилища.

В результате сопоставительного анализа мы сделали вывод, что среди широко распространенных систем электронного обучения с открытым кодом доступа, поддерживаемых соответствующими стандартами, наиболее перспективными и отвечающими современным требованиям к уровню образовательных услуг являются: Moodle (Modular Objekt–Oriented Dynamic Learning Environment), ILIAS (Integrated Learning, Information and cooperation System), Sakai, dot LRN (Learn, Research, Network), FLe3 (Future Learning Environment), Bazaar, Claroline и ATutor.

Известны и другие системы с открытым кодом, которые мы не анализировали: Dokeos, INTERACT, ToolBook, Professor, AEL, E-Learning, Docebo Suite, Drupal и др.

В Республике Болгария наиболее престижной является система электронного обучения Moodle. Ее используют в Софийском университете им. Св. Климента Охридского; в частном Новом болгарском университете в Софии, в Техническом университете в Софии и т. д. Национальной образовательной портал Министерства образования и науки в Болгарии тоже базируется на этой системе (www.Start.E-edu.bg).

Наш анализ показал, что самыми лучшими функциональными возможностями обладают следующие системы электронного обучения и оценивания: ATutor, Moodle и ILIAS.

Самыми хорошими техническими параметрами обладает к настоящему моменту система ATutor с точки зрения обеспеченности учителей авторскими инструментами для создания, структурирования и интегрирования содержания, предоставления коммуникационных возможностей для обмена информацией с учениками и мониторинга результатов их деятельности. При этом ATutor использует международные стандарты SCORM, IMS, LOM.

Система ATutor создана в университете Торонто (Канада). Она разработана как веб-базирующаяся система управления учебным содержанием (LCMS) с возможностями широкого доступа.

Основная идея, лежащая в основе создания системы ATutor – это ее реализация в качестве *адаптивной учебной среды*, которой может пользоваться любой ученик, несмотря на различные подходы, применяемые в обучении, и на технологические возможности, которыми он располагает. Навигационная структура и визуальная презентация системы создана в соответствии с современным психологическим пониманием способа логической обработки информации школьниками и структуризации знаний в человеческой памяти.

Адаптивность выражается с помощью моделей; каждый из них представляет различное понимание учеными структуры знаний, структуры учебного процесса. Школьники воспринимают обучение как множество ситуаций, учебных стратегий. Разобраться в них, облегчить усвоение приемов кодирования учебной информации поможет применение наглядно-образной, знаковой, вербальной и практической форм предъявления материала.

Чаще всего школьники используют одновременно все коды, однако они могут выбирать и применять один из них:

1) визуальное кодирование (в образной или знаковой форме). Большинство учеников лучше воспринимают зрительную информацию. Использование различных изображений помогают им получить прочные знания;

2) вербальное кодирование. Организация усвоения учебного материала немыслима без слушания, рассказывания, чтения, представления информации в письменной форме. Некоторая часть детей предпочитает для получения знаний использовать именно вербальное кодирование;

3) кодирование в практической форме.

Особенность проектирования обучения в электронной системе ATutor состоит в том, что она дает возможность создавать линейные и нелинейные структуры учебного содержания. Материал можно организовать в иерархичных курсах, модулях или темах. Автор создает, редактирует и агрегирует учебные объекты, которые участвуют в процессе обучения.

В системе ATutor применяют технологии PHP, Apache (Microsoft IIS), MySQL, есть версии для Windows, Linux, Unix.

С целью расширения функциональных возможностей в эту систему можно интегрировать дополнительные модули. Так, The Learning Edge добавляет в систему полный набор функций, связанных с созданием дигитального хранилища; ePresence обеспечивает использование видеоматериалов и медиа для презентации через Интернет; Life Type/pLog Blog синхронизирует базы данных и позволяет создать специфические базы для соответствующего курса; с помощью WebCalendar можно отмечать по календарю даты важных событий; EWiki окажет серьезное содействие при создании веб-страниц; с помощью ATalker может организовать чтение текстов вслух.

Систему ATutor можно пользоваться на 30 языках, в том числе и на болгарском. Она обеспечена инструментом для перевода.

Система ATutor отличается доступностью, имеет хорошие возможности для проектирования и реализации обучения, для рационального использования и совершенствования учебного процесса.

Она обеспечивает ориентацию учеников в образовательном пространстве, успешное управление информационными потоками. Ее отличает внутренне дифференцированная организация деятельности мобильных групп, возможность создания портфолио обучаемых.

Электронная система ATutor создана на основе модульного принципа, что является предпосылкой для ее развития. Она способна легко интегрировать новые приложения, позволяет систематизировать содержание учебного материала в иерархические структуры, импортировать и экспортировать обучающие пакеты.

Система ATutor обладает очень хорошими параметрами для организации коммуникации в ходе усвоения информации.

Интеграция электронного и традиционного школьного обучения определяет пути повышения эффективности деятельности учеников по усвоению дидактического материала, дает ориентиры для развития их творческого самостоятельного познавательного поиска.

Библиографический список

1. **Андреев, А. А.** Применение сети Интернет в учебном процессе [Текст] / А. А. Андреев // Информатика и образование. – 2005. – № 9.
2. **Босова, Л. Л.** Графы в пропедевтическом курсе информатики [Текст] / Л. Л. Босова // Информатика и образование. – 2006. – № 12.
3. **Дворецкая, А. В.** О месте компьютерной обучающей программы в когнитивной образовательной технологии [Текст] / А. В. Дворецкая // Педагогические технологии. – 2007. – № 2.
4. **Куклев, В. А.** Опыт разработки электронных образовательных ресурсов: от компьютеризированных учебников через сетевые технологии к мобильному образованию [Текст] / В. А. Куклев // Информатика и образование. – 2006. – № 2.
5. **Матрос, Д. Ш.** Основы теории информатизации процесса обучения [Текст] / Д. Ш. Матрос // Педагогика. – 2007. – № 6.
6. **Нурмухамедов, Г. М.** О подходах к созданию электронного учебника [Текст] / Г. М. Нурмухамедов // Информатика и образование. – 2006. – № 5.
7. **Рапуто, А. Г.** Развитие визуально-образного мышления и навыков эффективного применения средств мультимедиа у учителей-предметников [Текст] / А. Г. Рапуто // Информатика и образование. – 2007. – № 7.
8. **Соловов, А. В.** Моделирование структуры электронных образовательных ресурсов [Текст] / А. В. Соловов // Информационные технологии. – 2007. – № 3.
9. **Clouzot, O.** Former autrement. Apprentissages intellectuels, langage et structuration des connaissances / O. Clouzot. – Paris: Les editions d'organisation, 1990. – 181 p.
10. **Crinon, J., Gautellier, Ch., etc.** Apprendre avec le multimedia. Ou en est-on? / J. Crinon, Ch. Gautellier, etc. – Paris: RETZ, 1997. – 221 p.

РАЗДЕЛ IV

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 378

Т. Л. Гурулева

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье мы попытаемся описать практическую реализацию модели соизучения и культур: тематическое наполнение содержания этого процесса, основные подходы и технологии обучения восточным языкам.

Прежде чем говорить о содержании обучения языку и культуре и о системе взаимосвязи и взаимообусловленности содержания языковых предметов и предметов культуроведческого циклов, необходимо, на наш взгляд, определить минимальные требования к содержанию обучения по этим циклам. Суть процесса соизучения языка и культуры, согласно нашей теоретической модели, заключается в овладении языковой и культурной картинами мира изучаемого языка [8].

Поскольку языковая картина мира есть совокупность представлений о мире, заключенных в значениях разных слов и выражений, то наша задача заключается в том, чтобы организовать процесс обучения языку таким образом, чтобы включить в него изучение культурного компонента значения слов и выражений, т. е. изучение слов и словосочетаний с точки зрения национальных культурных представлений, отраженных в их значениях.

На практике процесс обучения языку, прежде всего, должен организовываться как процесс овладения языковой картиной мира.

Что касается китайского языка, то при организации процесса обучения необходимо учитывать, что он относится к совсем иной языковой семье, нежели русский или традиционно изучаемые в России европейские языки, такие как английский, немецкий французский и обладает совершенно отличными от них типологическими характеристиками.

Китайский язык по своей генеалогической классификации принадлежит к семье китайско-тибетских (сино-тибетских) языков (палеоевразийская макросемья языков). Русский язык входит в группу славянских языков индоевропейской языковой семьи (западно-ностратическая группа ностратической макросемьи языков). К индоевропейской языковой семье также

относятся английский, немецкий, французский, испанский, итальянский и другие языки.

А. М. Карапетянц и Тань Аошуан отмечают, что «китайский язык, на котором говорит пятая часть населения земного шара, действительно является «другим». Его знаковая система пользуется иными способами кодирования» [12, с. 3]. Китайский язык является слоговым, изолирующим языком. Основной фонетической единицей является слог, причем границы слогов, как правило, являются границами морфем или слов. Звуки в составе слога располагаются в строго определенном порядке. Морфема, как правило, соответствует слогу, корень обычно неизменяем. Преобладающим способом словообразования является сложение корней. Выделение слова часто представляет сложную проблему: трудно отличить сложное слово от словосочетания, аффикс от служебного слова. Части речи выделяются по способности слов употребляться в составе определенных синтаксических конструкций и по сочетаемости со служебными морфемами. Прилагательные по грамматическим признакам стоят ближе к глаголам, чем к именам. Простейшие отношения между словами в предложении – дополнение при глаголе, определение при существительном и т. п. – выражаются порядком слов [14]. В китайском языке музыкально-количественное ударение (имеются 4 смысловоразличительных тона). Китайская письменность – словесно-словогого типа, графически представлена иероглифами.

Если обратиться к типологической классификации языков, которая не зависит от генетического родства, а отражает сходства и различия наиболее важных свойств языков, в частности, к морфологической ее разновидности, то можно выявить ряд очень интересных особенностей. Согласно этой классификации китайский язык принадлежит к изолирующим (аморфным) языкам. Для него характерно отсутствие словоизменения, грамматическая значимость порядка слов, слабое противопоставление знаменательных и служебных слов.

«Трудности, с которыми сталкиваются европейцы при изучении китайского языка, – подчеркивает Н. А. Демина, – достаточно серьезные. Кроме того, что нужно выучить 5–6 тысяч китайских иероглифов, знание которых позволяет читать общественно-политическую и художественную литературу, необходимо овладеть совершенно иным способом выражения своих мыслей. Грамматический строй китайского языка существенно отличается от привычного для европейских языков. Если переводчик с европейского языка может синхронно переводить речь говорящего по частям, то переводчик с китайского обязательно должен выслушать мысль до конца, так как все определения предшествуют определяемому слову. Китайский письменный язык, в котором присутствуют элементы вэньяня, сильно отличается от разговорного» [9, с. 8]. Названные трудности, несомненно, усложняют понимание и овладение языковой картиной мира.

Таким образом, начальный этап изучения китайского языка связан с освоением его базовых основ: артикуляционной базой, системой тонов, фонетическим алфавитом для записи транскрипции, а также системами элементарных черт и графем, составляющих иероглифы. Такой подход реализуется в наиболее известных учебных пособиях, издаваемых и используемых в настоящее время в России (авторы Т. П. Задоевко, Хуан Шуин; А. В. Благая; А. Ф. Кондрашевский, М. В. Румянцева и М. Г. Фролова; А. М. Карапетянц, Тань Аошуан) [1; 11; 12; 16]. Базовых учебных пособий, посвященных начальному этапу изучения китайского языка и издаваемых большим тиражом в России немного. Мы насчитали 2–3 наименования. Каждое из них имеет свои достоинства и недостатки. На проходивших в июне 2008 г. в Москве Первых Международных методических сборах «Методика обучения китайскому языку: состояние и перспективы», организованных Всекитайской ассоциацией по распространению китайского языка в мире «Ханьбань», Московским городским педагогическим университетом и Посольством КНР в Москве, широко обсуждался вопрос о базовом учебном пособии для начального этапа обучения российских студентов. Отметив основные преимущества существующих учебных пособий, преподаватели-практики были едины во мнении о том, что в настоящий момент в России не существует универсального базового учебного пособия для начального этапа обучения в вузе, удовлетворяющего как требованиям большинства преподавателей китайского языка, так и потребностям обучаемых. Преподаватель начального этапа обучения в вузе вынужден комбинировать разные учебные пособия, изданные в России, часто пользоваться учебниками для начального этапа обучения, изданными в КНР. Это вносит определенный дисбаланс в учебный процесс, поскольку каждое учебное пособие имеет свою методическую концепцию, свою логику организации и подачи учебного материала, и виртуозная комбинация в учебном процессе необходимых тем и материалов из пособий разных авторов под силу только опытным преподавателям, имеющим большой стаж педагогической работы. Молодые же коллеги вынуждены путем собственных проб и ошибок искать приемлемые варианты.

Говоря об освоении национальной языковой картины мира, необходимо подчеркнуть, что эта работа, особенно при обучении восточным языкам, должна начинаться с первого изученного слова и касаться практически каждого слова и каждого иероглифа. Необходимо выявление и внимательное изучение культурного компонента значения каждого нового слова и выражения, а также их графических оболочек. Важнейшую роль в формировании у учащихся языковой картины мира изучаемого языка на начальном этапе обучения играют учебники и учебные пособия. Именно поэтому они заслуживают самого пристального внимания и оценки.

Нам представляется, что тексты, используемые в учебном процессе на начальном этапе обучения, особенно при изучении социально-бытовой тематики, должны быть социально и культурно маркированными и отражать отличия национально-специфических прототипов родной и изучаемой культур. Студент, читая такие тексты, должен четко осознавать к какой культуре – родной или изучаемой относится описываемый предмет (явление) и в чем отличия этого предмета (явления) в двух культурах – китайской и российской. Тексты должны сопровождаться аутентичной наглядностью.

Так, Н. А. Демина подчеркивает, что «для достижения полного взаимопонимания с носителями языка необходимо знать их национальные черты, менталитет, психологию, традиции и т. д., то есть необходимо знание национально-культурного фона» [9, с. 9].

Рассмотрим в связи с этим очень интересный пример. В одном из базовых учебников китайского языка, предназначенных для начального этапа обучения, есть иероглифический текст, который в переводе на русский язык звучит так:

Чайная чашечка

У маленького ребенка,
Которого зовут Сяома
Есть чайная чашечка
С маленькой красной ручкой.
Слева на чашечке нарисованы три цветка,
Справа – маленькая черная точка.
Чашечка очень красивая и очень забавная.

Текст сопровождается рисунком. На нем изображена девочка с чайной чашкой, величиной и формой напоминающей наш российский детский горшок. Рисунок выполнен таким образом, что из него очень сложно понять изображена ли на нем представительница российской или китайской культуры, однако, опираясь на содержание текста, заключаем, что если девочку зовут Сяома, то вероятнее всего она есть представительница китайской культуры.

Сложнее всего дело обстоит с чашкой. Несовпадение размеров чашки, описанных в тексте и на рисунке – не самая большая беда. Все дело в том, что *традиционная китайская чайная чашка вообще не имеет ручки*. Концепт «чайная чашка» в китайской культуре рассматривался в работах А. Вежбицкой, О. Корнилова и других ученых. А. Вежбицкая так характеризует китайскую чайную чашку: «... Китайская чашка, маленькая, изящная, с тонкими стенками, без ручки и без блюдца, все-таки может считаться чашкой – пока из нее можно пить чай ...» [2, с. 217]. Полемизируя с ней О. Корнилов пишет: «... как китайская чашка не должна иметь ни блюдца, ни ручки и не должна соответствовать прототипу, существующему в сознании англоязычных лингвистов, ... так и любой другой предмет само-

бытной материальной культуры любого народа НЕ ДОЛЖЕН соответствовать какому-либо общему для всех культур прототипу» [13, с. 160]. О. Корнилов подчеркивает, что маленькая китайская чашка без ручки и без блюдца «соответствует прототипу «идеальной» чашки в СВОЕЙ культурной системе координат. Эти прототипы ... являются неотъемлемыми составными частями китайского НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА МИРА, в котором «идеальные» (по европейским представлениям) прототипы обычных чашек занимают весьма скромное и отнюдь не центральное место» [13, с. 162].

Таким образом, указанный текст и сопровождающий его рисунок вовсе не способствуют знакомству обучаемых с национально-специфическими прототипами китайской материальной культуры, а наоборот формируют неверное представление о китайском концепте чайная чашка (если речь вообще идет о нем). Если же речь идет о российской девочке с чайной чашкой, тогда непонятно, почему девочку зовут китайским именем. Можно, конечно, предположить, что китайская девочка держит в руках европейскую прототипическую чайную чашку. Однако в этом случае эффективность обучения китайскому языку и культуре посредством такого текста будет минимальной, поскольку в сознании у обучаемого не будет сформирован образ прототипической китайской чашки, существующей в китайской культуре. Систематическое искажение или отсутствие представлений о национально-специфических прототипах (а также реалиях и логогенах), свойственных изучаемой культуре, в конечном счете, будут препятствовать формированию национальной языковой картины мира.

Таким образом, слабая социокультурная маркированность текстов или ее отсутствие затрудняют постижение национальной языковой картины мира.

В этом плане на начальном этапе обучения большое преимущество имеют учебники «Практический курс китайского языка», переработанный авторским коллективом в составе А. Ф. Кондрашевского, М. В. Румянцевой и М. Г. Фроловой, «Учебник китайского языка. Новый практический курс» А. М. Карапетьянца, Тань Аошуан, и, положенный в их основу, китайский учебник «实用汉语课本 (Практический курс китайского языка)», изданный в Пекине в 1986 г. [12; 15; 16]. В этих учебниках сделана попытка использования концепции диалога представителей двух культур (китайской и западной), и китайский язык и культура представлены с точки зрения их носителей, а не через призму взглядов представителей другой культуры (например, российских авторов учебных пособий). С другой стороны, полноправным диалогом культур эту попытку назвать нельзя. Все события, описанные в первом томе учебника, хотя и происходят в западной стране, не имеют никакой западной культурной маркированности. Авторы китайского учебника в предисловии упоминают, что «Паланка и Губо ... учатся китайскому языку сначала в *своей* стране, потом в Китае ...» [15, с. 5]. Для обучающихся по этому учебнику так до конца и остается загадкой, что это за страна. «Западная» сторона межкультурного диалога – студенты Губо и Паланка

(Губерт и Бланка) – в названных учебных пособиях по своей сути не обладают культурной репрезентативностью и идентичностью, и без какого-либо ущерба для учебника могут быть заменены на представителей любой другой страны – на Билла и Келли, Сашу и Дашу и т. д. При этом первый том – посвященный обучению в западной стране – затрагивает немало явлений китайской культуры: китайскую оперу «цзинцзюй», китайские песни, китайскую литературу. Второй же том напрямую описывает ситуацию обучения названных студентов в Китае в естественном социокультурном контексте.

Другие, менее известные пособия для начального этапа изучения китайского языка ориентированы на освоение социально-бытовых тем и в отличие от вышеназванных не имеют сюжетной концепции, и, либо фрагментарно затрагивают социокультурный фон, либо имеют очень слабую социокультурную маркированность.

Учебные пособия для среднего и старшего этапов обучения китайскому языку также немногочисленны, но большинство из них обладает достаточно мощным социокультурным контекстом. Сюда относятся учебные пособия по страноведению Китая (авторы Н. А. Демина, О. М. Готлиб, Н. С. Стародубцева и др.), учебные пособия и хрестоматии для чтения, которые построены на основе китайских народных сказаний, легенд и притч (И. В. Кочергин, О. А. Корнилов, О. М. Готлиб, Фэн Цзицай, И Биюн, составитель И. Франк и др.).

Ряд учебных пособий посвящен изучению аспектов китайского языка: теоретической фонетики (А. Н. Алексахин), практической грамматики (О. М. Готлиб, Т. Н. Никитина), иероглифики (А. Ф. Кондрашевский), лексики (А. Л. Семенас, А. А. Хаматова), теоретической грамматики (Тань Аошуан, В. А. Курдюмов), синтаксиса (Е. И. Шутова), а также теории и практики перевода (В. Ф. Щичко).

Целый ряд учебных пособий среднего и старшего этапов обучения имеет четкую профессиональную ориентированность и связан со спецификой будущей профессии обучаемых. Например, китайский для делового общения (учебник Н. Я. Дашевской, А. Ф. Кондрашевского, учебное пособие Е. Д. Оксюкевич, учебное пособие О. М. Готлиба, пособие-разговорник Т. М. Ноженковой). На изучение основ экономической теории ориентирован учебник по экономике на китайском языке Н. А. Деминой для экономических факультетов и вузов с преподаванием китайского языка. Для будущих специалистов в области международных отношений разработан учебник по общественно-политическому переводу (авторы И. В. Войцехович, А. Ф. Кондрашевский).

Многие вузы страны сейчас используют учебники, изданные в Китае, для изучения китайского языка как иностранного. Наиболее известные из них для начального этапа – учебник «Китайский язык. Новый объект» (авторы Чжан Сяогуан, Цзян Кэсинь, А. А. Хаматова, К. А. Курилова) и учебник «Новый стандарт китайского языка» (главный редактор Фан Мин). Однако, эти учебники одинаковы для всех стран и отличаются только языком, на

котором сделаны комментарии. Все отличие этих учебников для учащихся из разных стран заключается лишь в том, что переводы сделаны на языки этих стран, при этом никак не учитывается культурный компонент названных стран. Это и понятно, ведь тогда китайским авторам пришлось бы делать не один учебник с комментариями на разных языках, а бесчисленное множество разных учебников, равное количеству языков, на которых написаны комментарии. Для среднего и старших этапов обучения предусматривается преподавание китайского языка в зависимости от обучения видам речевой деятельности: обучению говорению, аудированию, чтению и письму. На наш взгляд, учебники для иностранных студентов, изданные в КНР разработаны и оптимальны для использования именно в стране изучаемого языка, в условиях нахождения в естественной языковой среде. Использование же таких учебников у нас в стране очень спорно, в основном из-за отсутствия соответствующей аутентичной социокультурной среды, необходимости для преподавателей подстраиваться под китайскую методическую систему, отсутствия учета родного языка и культуры обучаемого.

Анализ действующих ГОС ВПО (второго поколения) по специальностям, ориентированным на подготовку специалистов по международному и межкультурному общению показал, что требования к обязательному минимуму содержания по дисциплине «Иностранный язык» в основном ориентированны на усвоение уровней и аспектов языка, а также на формирование навыков реферирования, аннотирования и перевода и на развитие навыков основных видов речевой деятельности в учебной, профессиональной и социокультурной сферах [3; 4; 6]. При этом совершенно не идет речи о формировании у студентов межкультурной компетенции и о соизучении культуры носителя изучаемого языка. Не прибавляют в этом плане оптимизма и ФГОС ВПО (третьего поколения), в которых указываются лишь учебные циклы, дисциплины, проектируемые результаты их освоения и формируемые компетенции. Например, в проекте ФГОС по направлению подготовки 030800 – «Международные отношения», для уровня подготовки – бакалавр указано, что в результате изучения базовой части профессионального цикла студент должен знать «два иностранных языка в объеме активного владения», уметь «говорить и писать на двух иностранных языках», владеть «навыками профессиональной коммуникации на иностранных языках». Кроме того, у него должна быть сформирована инструментальная компетенция (ИК-1) – «знание и активное владение как минимум двумя иностранными языками, способность выполнять письменные и устные переводы материалов профессиональной направленности с иностранного языка на русский и с русского на иностранный», а также социально-личностные и общекультурные компетенции: «владение культурой международного общения» (СЛК 8), «владение методами делового общения в интернациональной среде, способность использовать особенности местной деловой культуры зарубежных стран» (СЛК – 10). Для уровня подготовки – магистр указано, что, в результате освоения базовой части профессионального цикла

студент должен уметь «писать, вести дискуссию в отечественной или зарубежной аудитории и переговоры на профессиональную тему на иностранном языке» [18]. К сожалению, о формировании межкультурной компетенции для будущих бакалавров и магистров международных отношений речи не идет.

Проведенный краткий анализ основных существующих и используемых в России учебников и учебных пособий; учебников, изданных в КНР; ГОС и ФГОС ВПО позволяет нам выявить основные подходы и требования к тематическому отбору содержания обучения китайскому языку как иностранному как у нас в стране, так и в КНР. Наша задача, в первую очередь, заключается в том, чтобы на основе проведенного анализа практически произвести подбор тематического наполнения содержания обучения языку в соответствии с разработанной нами теоретической моделью соизучения языка и культуры, а затем выстроить последовательность изучения подобранных тем на языке таким образом, чтобы у обучаемого с самых ранних этапов обучения происходило системное формирование картины мира китайского языка. Во-вторых, нам необходимо не просто определить важность содержания и последовательность изучения тем на китайском языке, но и соотнести их с обучением культурной картине мира, формируемой у обучаемых при изучении культуроведческих дисциплин на русском языке.

Как мы уже выяснили ранее, культурная картина мира (ККМ) есть отраженная в сознании человека реальная картина мира, которая состоит из представлений и понятий, обусловленных целым рядом факторов: природно-климатическими условиями ареала обитания этноса, его историей, традициями, верованиями, обычаями, общественно-политическим устройством и др. [8].

Эта мысль находит свое подтверждение в идеях С. Г. Тер-Минасовой, которая полагает, что «культурная картина мира специфична и различается у разных народов. Это обусловлено целым рядом факторов: географией, климатом, природными условиями, историей, социальным устройством, верованиями, традициями, образом жизни и т. п.» [17]. С. Г. Тер-Минасова пишет: «Путь от внеязыковой реальности к понятию и далее к словесному выражению неодинаков у разных народов, что обусловлено различиями истории и условий жизни этих народов, спецификой развития их общественного сознания...» [17].

Поэтому постижение ККМ, являющееся содержательным наполнением процесса соизучения языка и культуры должно начинаться с изучения факторов, обуславливающих ее специфику для каждого конкретного этноса, т. е. с изучения пространственно-временного континуума (ПВК) – географических, климатических и природных условий среды обитания этноса. Помимо изучения ПВК, также необходимо знание основных переменных китайской культуры, материально-бытовых условий жизни этноса, национально-специфических реалий, национально специфических прототипов; специфики развития общественного сознания этноса, национально-специ-

фических логотипов, культурно-этнических доминант, истории традиций, верований, обычаев; а также общественно-политического, экономического, государственного устройства и др.

Наша идея созвучна мыслям С. Г. Тер-Минасовой, которая считает, что «в языковых явлениях отражаются факты общественной жизни данного говорящего коллектива. Задачи обучения иностранному языку как средству общения неразрывно сливаются с задачами изучения общественной и культурной жизни стран и народов, говорящих на этом языке» [17]. С. Г. Тер-Минасова подчеркивает, что «в основе любой коммуникации, то есть в основе речевого общения как такового, лежит «обоюдный код» (shared code), обоюдное знание реалий, знание предмета коммуникации между участниками общения: говорящим / пишущим и слушающим / читающим» [17]. Обозначенные нами выше факторы дают возможность овладеть этим «обоюдным кодом» для постижения изучаемого языка и культуры и эффективного осуществления процесса коммуникации.

Все сказанное выше означает, что механизм соизучения языка и культуры есть двусторонний направленный процесс, в котором при обучении языку и культуре мы как бы движемся навстречу с двух сторон: со стороны языка и со стороны культуры к общей цели. С одной стороны, мы начинаем обучать иноязычной культуре и фоновым знаниям на родном языке через изучение фактов реального мира и понимание культурных представлений и понятий, затем переходим к исследованию отражения этих двух картин (реальной и культурной) в ЯКМ, что, в конечном счете, приводит к овладению языком (выводит нас на языковые нормы и факты). С другой стороны мы организуем обучение языку через постижение ЯКМ, что неизменно приводит нас к изучению культурных представлений и стоящей за ними реальной картины мира, что, в конечном счете, формирует у обучаемого систему культуроведческих знаний.

Анализ исследований в области культуры Китая (В. М. Алексеев, Л. С. Васильев, И. В. Кочергин, В. Ф. Щичко, М. Е. Кравцова, М. В. Крюков, В. В. Малявин, М. В. Софонов, Л. С. Переломов, Б. Я. Сидихменов, С. П. Фицджеральд и др.) позволил выявить разнообразие тематического наполнения содержания обучения культуре. Многие названные нами выше факторы, формирующие ККМ могут быть рассмотрены и изучены в рамках разных учебных дисциплин в течение всего периода обучения на разных специальностях, ориентированных на подготовку специалистов по международному и межкультурному общению. Так, например, у студентов специальности «Регионоведение», согласно ныне действующему ГОС ВПО – это дисциплины «История изучаемого региона (страны)», «Культура, литература и религия изучаемого региона (страны)», «Этнология изучаемого региона (страны)», «Экономика и экономическая география изучаемого региона» (страны), «Социально-политическая система изучаемого региона (страны)» [6]. Похожий перечень дисциплин встречается и в действующем ГОС ВПО по специальности «Востоковедение, африканистика» [4]. Для

студентов специальностей «Международные отношения», «Лингвистика и межкультурная коммуникация» возможность для включения культуроведческих дисциплин дает национально-региональный (вузовский) компонент, а также дисциплины и курсы по выбору студента, предусмотренные ГОС ВПО [3; 5]. Кроме того, дисциплины цикла ГСЭ на специальностях, имеющих отношение к подготовке специалистов по международному и межкультурному общению, такие как «Культурология», «Политология», «Правоведение», «Социология», «Философия», «Экономика» при практической реализации разработанной нами модели соизучения языка и культуры также должны содержать разделы и подразделы, касающиеся культуры носителя изучаемого языка.

ФГОС ВПО (третьего поколения) в их вариативной части дают еще большую возможность, для изучения в учебном процессе культуроведческих дисциплин.

Таким образом, проведенный анализ факторов, формирующих ЯКМ и ККМ, анализ тематического наполнения содержания обучения языку и культуре в различных учебниках и учебных пособиях, анализ требований ГОС ВПО (ФГОС ВПО) к минимуму содержания языковых и культуроведческих дисциплин позволяют нам осуществить подбор необходимой тематики процесса соизучения языка и культуры, выстроить систему соотношения тем, последовательность их изучения, а также определить минимальные требования к содержанию обучения языку и культуре.

В таблице представлено тематическое наполнение содержания обучения, а также требования к минимуму содержания обучения языку и культуре. Определяя необходимый минимум, мы также исходили из утверждения О. А. Корнилова о том, что «знакомство с ЯКМ нации – это необходимое условие знакомства с национальной культурой, с национальным менталитетом, но не достаточное. Оно обязательно должно дополняться изучением всего комплекса элементов национальной культуры: истории, фольклора, поэзии, живописи и многого другого, включая физическую географию страны. Это неразрывный комплекс. Например, не зная климатических условий Южного Китая, трудно понять и оценить некоторые направления и стили традиционной китайской живописи, где используются строго определенные и весьма ограниченные цветовые гаммы. Живопись, в свою очередь, лишь фиксирует (своими средствами) прототипические образы ландшафтов, растительного мира, природных условий, которые в языке тоже фиксируются, но уже с помощью других слов, с помощью, даже не слов, а иероглифов» [13, с. 83]. Именно поэтому в содержание обучения культуре мы включили сведения из физической географии, истории, политическом устройстве и экономики страны.

Таблица 1

Соотношение тематического наполнения содержания обучения языку и культуре

Этапы	Обучение культуре (тематическое наполнение содержания обучения культуроведческим дисциплинам на русском языке)	Постигаемая культурная картина мира	Область совпадения «пересечения» изучаемого содержания ЯКМ и ККМ	Постигаемая языковая картина мира	Обучение языку (тематическое наполнение содержания обучения языковым дисциплинам)
1	2	3	4	5	6
Начальный 1 курс	ПВК – география, климат, природные условия. Основные переменные китайской культуры	Влияние ПВК на образ жизни народа и на особенности его национального склада мышления. Знакомство с некоторыми национально-специфическими прототипами, реалиями и логогенами китайской материальной и духовной культуры	Фрагментарные, единичные случаи совпадения	Социально-бытовые концепты. Специфические концепты, отсутствующие в других языках. Неспецифические концепты с разными прототипами. Выявление культурного компонента значений китайских концептов, иероглифов и устойчивых выражений социально-бытовой тематики. Преимущественно концепты чувственных восприятий и предметно-материального мира. Некоторые концепты абстрактных категорий, субъективных оценок, нравственных категорий	Социально-бытовая тематика

1	2	3	4	5	6
2 курс	Основные этапы исторического развития китайской цивилизации	Основные культурные представления и понятия о мироустройстве на разных этапах исторического развития китайской цивилизации	Частичные совпадения ЯКМ (2 курс) с ККМ (1 курс)	Анализ языкового материала о географических, климатических и природных особенностях бытования китайского этноса с точки зрения отражения в нем специфики национального характера и национального менталитета. Концепты чувственных восприятий, концепты предметно-материального мира и абстрактных категорий. Концепты субъективных оценок и нравственных категорий с точки зрения влияния ПВК	География, климат, природные условия
	Древние традиции, обряды, культы и верования китайцев	Основные культурно-этнические доминанты древней китайской культуры. Некоторые национально-специфические прототипы и реалии древней китайской материальной культуры. Традиционные национально-специфические логотипы китайской духовной культуры.	Частичные совпадения	Анализ языкового материала с точки зрения выраженности в нем специфики национального характера и национального менталитета. Специфические исторические концепты, отсутствующие в других языках. Неспецифические исторические концепты с разными прототипами. Национально-специфические концепты, обозначающие абстрактные понятия. Концепты предметно-материального мира и абстрактных категорий, концепты субъективных оценок, концепты нравственных категорий	Основные этапы исторического развития китайской цивилизации
	Оформленные идеологические системы, национальные учения, верования, китайско-буддийская традиция	Культурно-этнические доминанты конфуцианско-даосско-буддийской культуры. Национально-специфические прототипы и реалии конфуцианско-даосско-буддийской материальной культуры. Национально-специфические логотипы конфуцианско-даосско-буддийской культуры	Частичные совпадения	Анализ языкового материала с точки зрения выраженности в нем специфики национального характера и национального менталитета. Специфические концепты, отсутствующие в других языках. Неспецифические концепты с разными прототипами. Национально-специфические концепты, обозначающие абстрактные понятия. Выявление культурного компонента значений китайских концептов, иероглифов и устойчивых выражений. Концепты чувственных восприятий, предметно-материального мира и абстрактных категорий, концепты субъективных оценок и нравственных категорий	Китайские народные сказания, легенды и притчи

Продолжение таблицы

1	2	3	4	5	6
Средний 3 курс	Современный Китай: население, территория, административное деление	Совокупность национально-специфических и неспецифических прототипов, реалий и логогенов, существующих в коллективном национальном сознании	Достаточно частые совпадения	Совокупность лексических эквивалентов прототипов – концептов (национально-специфических, неспецифических). Выявление культурного компонента значений китайских концептов, иероглифов и устойчивых выражений.	Страноведение Китая: государственная символика, население, территория, административное деление
	Политический строй, государственное устройство, политические партии, общественные организации	Традиционные и модернистские представления и понятия политической культуры. Культурно-этнические доминанты политической культуры, совокупность прототипов, реалий и логогенов	Достаточно частые совпадения	Выявление культурного компонента значений китайских общественно-политических концептов, иероглифов и устойчивых выражений общественно-политической тематики. Национально-специфические концепты китайской политической культуры. Концепты абстрактных категорий, концепты субъективных оценок и нравственных категорий	Государственное устройство, политический строй, политические партии и общественные организации
	Политика открытости внешнему миру. Реформа экономической системы	Основные культурно-идеологические представления и понятия. Совокупность национально-специфических и неспецифических прототипов, реалий и логогенов, существующих в коллективном национальном сознании	Достаточно частые совпадения	Анализ языкового материала с точки зрения выраженности в нем специфики национального характера и национального менталитета. Выявление культурного компонента значений китайских общественно-политических концептов, иероглифов и устойчивых выражений общественно-политической тематики.	Общественно-политическая литература: газеты, журналы. Актуальные проблемы современного общества

1	2	3	4	5	6
Старший 4 курс	Экономическая система	Экономические детерминанты культуры. Представления и понятия экономической модели общества, существующие в коллективном сознании. Совокупность национально-специфических прототипов, реалий и логогенов	Практически полное совпадение	Лексико-фразеологическое воплощение экономической модели, существующее в коллективном языковом сознании. Выявление культурного компонента значений китайских экономических концептов, иероглифов и устойчивых выражений. Национально-специфические концепты китайской экономики.	Экономика, деловой китайский язык
	Искусство, литература, художественное творчество	Традиционные и современные культурно-этнические доминанты. Совокупность национально-специфических прототипов, реалий и логогенов	Практически полное совпадение	Анализ языкового материала с точки зрения выраженности в нем специфики национального характера и национального менталитета. Выявление культурного компонента значений китайских концептов, иероглифов и устойчивых выражений. Концепты чувственных восприятий, предметно-материального мира и абстрактных категорий, концепты субъективных оценок и нравственных категорий	Искусство, художественная литература
4, 5 курс	Специализированная научная литература по специальности	Научная картина мира	Практически полное совпадение	Национальная картина мира, эксплицированная средствами национального языка – национальная научная картина мира	Специализированная научная литература по специальности

Однако полноценное знакомство с любой культурой предполагает «не только изучение материальной составляющей этой культуры, не только знание ее исторической, географической, экономической и прочих детерминант, но и попытку проникновения в образ мышления нации, попытку взглянуть на мир глазами носителей этой культуры, с их «точки зрения». Для этого необходимо изучить язык на котором говорят представители данной культуры. О. А. Корнилов подчеркивает, что в выражение «узнать язык» он вкладывает «...несколько отличное от традиционного значение: мы имеем в виду не способность решать с помощью этого языка определенные коммуникативные задачи, а глубокое проникновение в план означаемого этого языка, в его семантику» [13, с. 78].

Поэтому при изучении географических, исторических, политических, экономических и других детерминант китайской национальной культуры в дисциплинах культуроведческого цикла на русском языке, мы, в первую очередь, ***ставим задачу постичь национальный образ мира – т. е. культурную картину мира, испытывающую на себе влияние этих детерминант путем изучения совокупности соответствующих национально-специфических прототипов. И это главным образом отличает наш подход от страноведения, от простого усвоения набора знаний об истории, географии, экономике страны.***

Здесь также важно одно замечание. Мы являемся приверженцами интегрального понимания ЯКМ, в противовес ее дифференциальному пониманию. Сторонники интегрального понимания ЯКМ считают, что она составляет «все языковое содержание того или иного языка, а не только специфические черты его семантики, особенности его внутренних форм» [13, с. 92]. Сторонники дифференциального понимания ЯКМ относят к ней только ее особые специфические черты. Так, например, Г. В. Елизарова, рассматривая соотношение иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций, пишет: «С одной стороны, существуют такие части различных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, которые не обладают межкультурным измерением. Самый простой пример – это компетенция лингвистическая. Далеко не все лингвистические единицы как лексического, так и грамматического уровня обладают культурным компонентом значения. И это положение справедливо по отношению ко всем компонентам иноязычной коммуникативной компетенции» [10, с. 217]. Мы считаем это высказывание достаточно спорным. В большей степени мы согласны с мнением О. А. Корнилова, который полагает, что «в ЯКМ следует включать все языковое содержание, поскольку не существует «неспецифического» в семантике языка, без чего язык не утратил бы своей целостности и уникальности» [13, с. 94]. Мы тоже рассматриваем ЯКМ и отраженную в ней ККМ с точки зрения интегрального подхода и считаем, что все слова и выражения языка (т. е. ЯКМ) отражают уникальность и специфичность культуры, особенно это характерно для *графической оболочки* слов и выражений восточных языков с их иероглифической письменностью. Поэтому, изучая социаль-

но-политические, экономические и др. характеристики страны изучаемого языка на китайском языке мы ставим трудную задачу постижения национального менталитета и мировидения через изучение названных детерминант культуры.

Также важно отметить, что параллельно с обучением культуре с 3 курса необходимо начинать профессионально-ориентированное обучение на языке. К 5 курсу студент должен приобрести навыки чтения научной литературы по специальности на изучаемом иностранном языке, умение общаться на профессиональные темы.

Говоря об изучении культуроведческих дисциплин на русском языке мы подразумеваем, что эти дисциплины должны вести специалисты со знанием восточного (китайского) языка. Это является самым главным условием достижения межпредметной связи обучения языковым и культуроведческим дисциплинам, без которого постигаемые ЯКМ и ККМ не найдут точек соприкосновения. К сожалению, сегодня на волне моды на обучение восточным языкам новые вузы открыли специальности с изучением китайского языка, где культуроведческие дисциплины ведут специалисты без знания языка. Автор статьи может привести курьезный случай из своей практики, когда его пригласили на итоговое семинарское занятие по дисциплине «Мировая экономика и международные внешнеэкономические отношения» у студентов специальности «Международные отношения». Занятие было посвящено презентации рефератов на китайском и английском языках по всем разделам дисциплины и их «защите» (докладчики бодро отвечали на иностранных языках на явно заранее известные им вопросы, задаваемые другими студентами). *Занятие организовал и вел постоянный преподаватель названной дисциплины, не владеющий иностранными языками.* В чем глубинная идея и цель такого занятия, какова роль преподавателя, не владеющего иностранными языками в подготовке и проведении итогового занятия по дисциплине именно в форме защиты рефератов на иностранных языках – остается загадкой. В любом случае, иных предположений, кроме как завоевание дешевого авторитета, у нас нет. Самое печальное, что это явление достаточно распространено в современном вузовском образовании: специалисты без знания иностранных языков обучают культуроведческим дисциплинам студентов языковых специальностей, осуществляют руководство НИРС, ВКР.

Кроме постижения ЯКМ и ККМ при практической реализации модели соизучения языков и культур необходимо уделить серьезное внимание еще двум факторам:

- лексико-фразеологической сочетаемости, которая является национальной и также содержит в себе культурный компонент;
- стратегиям и тактикам межкультурного общения, которые также обусловлены особенностями национального менталитета и мировидения.

Совершенно отличные от европейских языков генеалогические особенности и типологические характеристики китайского языка, создают опре-

деленные трудности в изучении его российскими студентами, совершенно иная восточная культура и способ мышления затрудняют овладение ККМ и ЯКМ китайского этноса, все это требует не только правильного соотношения содержания обучения языковым и культуроведческим дисциплинам, но и использования нетрадиционных подходов и технологий в обучении восточному языку и культуре.

Опыт и анализ работы на основных образовательных программах «Регионоведение», «Международные отношения», «Лингвистика и межкультурная коммуникация», «Связи с общественностью», и на дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» показал, что наиболее эффективными в процессе соизучения восточного языка и культуры являются следующие инновационные личностно-ориентированные технологии:

- **технология обучения в сотрудничестве** (взаимодействие студентов в группе, взаимное обучение при котором обучаемые берут на себя коллективную ответственность за решение учебных задач и успехи каждого);

- **проектная технология обучения** (ориентация на создание проекта как личностного образовательного продукта. Проектное задание непосредственно связывает процесс овладения языком с овладением определенным предметным знанием и возможностью использовать это знание);

- **тандем-технология** (овладение родным языком своего партнера в реальной или виртуальной ситуации общения, знакомство с его личностью, культурой страны, получение информации по интересующим областям знаний);

- **компьютерные технологии обучения** (например, использование Интернет-технологий на занятии по иностранному языку);

- **интерактивные технологии** (стажировка в стране изучаемого языка и др.).

Особенностью реализации названных технологий при обучении восточным языкам, обеспечивающей их эффективность является непосредственное использование этих технологий в контакте с носителями языка, что способствует созданию элементов естественной языковой среды. Например:

- **технология обучения в сотрудничестве** (одна из ее форм) реализуется на практике путем организации занятий-экскурсий по посещению международных выставок-ярмарок, посвященных международному сотрудничеству. Разрабатываются цели, задачи занятия-экскурсии, задание для студентов, при выполнении которого *происходит непосредственное общение с носителями языка (китайского)*;

- **проектная технология обучения** (одна из используемых форм) – выполнение информационного проекта (подготовка сообщения на предложенную тему, разработка творческого проекта и т. д.). Данный вид работы технически основан на использовании *телевизионно-спутниковой сетевой технологии* (специально оборудованная аудитория предоставляющая воз-

возможность использования спутникового телевидения). Студенты получают задание подготовить творческий информационно-аналитический проект на основе одной из телепередач, транслируемых по спутниковому телевидению в реальном режиме. В распоряжении также имеются видеосистемы, с помощью которых можно записать часть необходимой информации для ее дальнейшей обработки. Кроме того, реализация названной технологии осуществляется также в аналоговом аудиокomпаративном лингафонном кабинете.

– **тандем-технология** реализуется на практических занятиях по дисциплинам китайского языка (в основном аспект – разговорная практика) с привлечением носителей языка – студентов и стажеров из КНР – как равноправных участников практического занятия. Перед студентами двух стан ставятся конкретные учебные задачи, которые они совместно решают, в процессе чего происходит взаимное овладение языковыми и речевыми навыками и умениями партнеров в ситуации реального межкультурного общения;

– **компьютерные технологии обучения** реализуются по двум направлениям:

– занятия по китайскому языку с использованием Интернет-технологий. На начальном этапе внедрения *компьютерных сетевых технологий* студенты получают задание по поиску информации в сети в режиме on-line, либо осуществляют выполнение заданий, подготовленных преподавателем при помощи средств Интернета в режиме off-line;

– использование компьютера для организации аудио- (видео-) сопровождения, работы с обучающими программами на практических занятиях по китайскому языку в специально оборудованном аналоговом аудиокomпаративном лингафонном кабинете;

– **работа в компьютерном лингафонном кабинете**, функциональные возможности которого позволяют поддерживать одновременное вещание двух внешних аудио источников (кассета, CD), четырех аудио файлов и трех видео источников (DVD или видео кассета, с магнитофона, который встроен в пульт). Так же дополнительно можно подключить еще два видео источника (ТВ, документ камеру и т. п.). В данном режиме преподаватель может осуществлять контроль каждой программы. Преподаватель будет иметь возможность перезаписать данные с внешнего аудио источника на жесткий диск компьютера и использовать запись в качестве аудио файла.

– **интерактивные технологии** представлены систематически организованными стажировками студентов в КНР, а также производственной (языковой) практикой студентов.

Разработанная сквозная программа языковых стажировок для будущих специалистов по международному и межкультурному общению рассчитана на студентов с 1 по 5 курсы с учетом поэтапного проведения стажировок с определением их сроков и длительности для каждого курса, объединена общей целью, задачами и принципами организации. Программа составлена

в соответствии с требованиями ГОС ВПО к уровню подготовки выпускника по соответствующим специальностям.

Общей целью языковой стажировки является знакомство с социокультурным контекстом страны изучаемого языка; развитие практических навыков владения современным китайским языком и межкультурного общения, аккультурация (процесс адаптации и приспособления) в культуре изучаемого языка и вторичная социализация личности в иноязычном обществе.

Задачи языковой стажировки определяются ее целью:

- формирование иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций студентов;
- преодоление языкового барьера в общении с носителями языка;
- практическое закрепление навыков диалогической и монологической речи с использованием наиболее употребительных и лексико-грамматических средств на актуальные повседневные темы;
- практическое закрепление навыков понимания диалогической и монологической форм речи в сфере бытовой коммуникации;
- практическое закрепление навыков чтения аутентичных текстов со словарем. Расширение активного лексического запаса. Развитие навыка чтения с рациональным использованием словаря;
- практическое закрепление навыка письменного сообщения в сфере профессиональной коммуникации;
- закрепление навыков перевода с листа, последовательного перевода, абзацно-фразового перевода, двустороннего перевода; развитие навыков письменно-письменного перевода, устно-устного перевода, письменно-устного перевода, устно-письменного перевода;
- закрепление навыков аннотирования, реферирования, составления тезисов;
- формирование навыка поиска и подбора материалов на китайском языке по заданной тематике, развитие умения работать с оригинальными справочными материалами.

Языковая стажировка проводится в сроки, предусмотренные соглашениями с вузами КНР. Для студентов 1, 2 курсов организованы месячные стажировки в летний каникулярный период. Для студентов старших курсов кроме летних, предусмотрены языковые стажировки длительностью до 1 семестра.

Содержание языковой стажировки определяется уровнем подготовленности студентов, курсом их обучения. Для каждого курса разработаны конкретные цели, задачи и задания на языковую стажировку. Студенты получают индивидуальные задания в зависимости от курса обучения. Вместе с группой студентов направляется сопровождающий, в функции которого входит контроль организации и качества учебного процесса студентов в период стажировки, а также участие и помощь в проведении занятий.

Приглашающая сторона предоставляет рабочую программу стажировки с указанием количества часов, отведенных на аудиторное и самостоятельное

обучение; содержания обучения (планируемые аспекты обучения, количество часов, отводимое для изучения каждой темы); методов и форм обучения; форм промежуточного и итогового контроля; обеспечивает студентов УМК.

По окончании стажировки обязательным является отчет о выполнении индивидуального задания. Отчеты студентов презентуются и обсуждаются на мини-конференциях, круглых столах, творческих диалогах.

Таким образом, практическая реализация разработанной нами модели соизучения восточных языков и культур играет важную роль в подготовке качественно нового специалиста, функционально владеющего восточными языками на уровне полноправного субъекта межкультурной коммуникации, а также в повышении качества высшего языкового образования.

Библиографический список

1. **Благая, А. В.** Учебник китайского языка. Начальный курс. [Текст] / А. В. Благая – М.: Цитадель-трейд: Вече, 2006. – 544 с.
2. **Вежицкая, А.** Язык, культура и познание [Текст] / А. Вежицкая. – М.: Русские словари, 1996. – 410 с.
3. **Государственный образовательный стандарт** высшего профессионального образования по специальности 350200 (030701) – Международные отношения.- М., 2000.- 22с.
4. **Государственный образовательный стандарт** высшего профессионального образования по специальности 022800 (030801) – Востоковедение, африканистика. – М., 2000. – 16 с.
5. **Государственный образовательный стандарт** высшего профессионального образования по направлению подготовки дипломированного специалиста 620100 – Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М., 2000. – 29 с.
6. **Государственный образовательный стандарт** высшего профессионального образования по специальности 350300 (080201) – Регионоведение. – М., 2000. – 23 с.
7. **Гурулева, Т. Л.** Современные технологии обучения иностранным языкам [Текст]: учеб. пособие / Т. Л. Гурулева. – Чита: ЧитГУ, – 2007. – 84 с.
8. **Гурулева, Т. Л.** Теоретическая модель соизучения языков и культур как составляющая поликультурной модели высшего языкового образования (на материале восточных языков и культур) [Текст] / Т. Л. Гурулева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 12. – С. 51–74.
9. **Демина, Н. А.** Методика преподавания практического китайского языка [Текст] / Н. А. Демина. – М.: Вост. лит., 2006. – 88 с.
10. **Елизарова, Г. В.** Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02./ Г. В. Елизарова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 371 с.
11. **Задоев, Т. П.** Начальный курс китайского языка [Текст]: учебник. [В 3 ч.] / Т. П. Задоев, Хуан Шуин. – М.: Муравей, 2002.
12. **Карапетьянц, А. М.** Учебник китайского языка: новый практический курс. [В 2 ч.] [Текст] / А. М. Карапетьянц, Тань Аошун. – М.: Вост. лит., 2003.

13. **Корнилов, О. А.** Языковые картины мира как производные национальных менталитетов [Текст] / О. А. Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
14. **Лингвистический** энциклопедический словарь. [Текст] – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
15. **Практический** курс китайского языка [Текст]: учебник. [В 2 т.] / под ред. Лю Сюня, Дэн Эньмина, Лю Шэхуэя. – Пекин: изд-во Шанъу иньшугуань, 1986.
16. **Практический** курс китайского языка [Текст]: учебник. [В 2 т.] / под ред. А. Ф. Кондрашевского. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.

Электронный ресурс

17. **Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс] / С. Г. Тер-Минасова. – Электрон. кн. – Режим доступа к кн.: <http://www.i-u.ru/biblio/archive/ter%5Fjasik/00.aspx>
18. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030800 – Международные отношения (проект) [Электронный ресурс]. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: <http://www.mgimo.ru/science/757/docs/document8971.phtml>

УДК 372.881.161.1

Н. В. Якунина

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАЦЕВ ЧТЕНИЮ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ (С ПОМОЩЬЮ РЕСУРСОВ ИНТЕРНЕТА)

В практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для обучения чтению используются различные тексты: учебные тексты, составленные с учетом трудностей восприятия, дозирующие лексику и грамматику, и аутентичные тексты, которые привлекаются по мере овладения учащимся изучаемым языком. В последнее время особое внимание уделяется использованию аутентичных текстов в практике преподавания русского языка.

Выделяются следующие группы аутентичных текстов:

- газетно-публицистические – для знакомства учащихся с языком средств массовой информации с целью получения информации страноведческого характера;
- деловые – для обучения составлению и пониманию различного рода деловых документов (заявление, анкета) и для специалистов – ведение деловых переговоров, деловая переписка и документация на изучаемом языке;
- научные – для знакомства с научным стилем речи, чтения научной и научно-технической литературы;

- разговорные;
- художественные.

Все эти аутентичные тексты обладают свойствами, характерными для любого текста: информативностью, структурно-смысловым единством, цельностью, связностью, многомерностью, наличием подтекста, коммуникативной направленностью, диалогичностью, ориентированностью на определенного читателя и др. [3, с. 12].

В последнее время в методической литературе особое внимание уделяется привлечению на начальном этапе обучения не только учебных текстов в качестве средства и источника обучения, но и небольших аутентичных текстов. «Чтение представляет вне условий непосредственного контакта с носителями языка оптимальные возможности взаимодействия реципиента и информации. Это выражается, во-первых, в привлечении всех анализаторов – зрительного, слухового, речемоторного; во-вторых, в возможности неоднократного обращения к печатному тексту; в-третьих, в возможностях самого текста, в его смысловой избыточности, достигаемой не только языковыми средствами, но и неязыковыми, такими, как цифровые данные, иллюстрации, фотографии, схемы, сопровождающие текст. Таким образом, возможно использование коротких аутентичных текстов...» [5, с. 28].

Следует в этой связи особое внимание уделить значению взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности. Так, например, общими для процесса чтения и слушания как рецептивных видов деятельности являются закономерности единства восприятия и понимания речевого сообщения. Суть рецептивных видов – восприятие и понимание смыслового содержания сообщения чужой мысли, переданного в устной или письменной форме. Общность характеров приема и переработки сообщения наблюдается в их протекании, в которых есть отдельные фазы: 1. восприятие поступающей извне речевой информации; 2. ее смысловая переработка [2, с. 53].

Информация, хранящаяся в текстах, складывается из нескольких составляющих:

- фактуальная информация, сведения о фактах, объектах действительности,
- эмотивно-побудительная, передача в тексте чувств, переживаний, эмоциональных состояний,
- оценочная информация, отражение в тексте ценностных ориентиров, морально-этических, эстетических критериев,
- концептуальная, связанная с авторским замыслом, идеей того или иного текста.

Особую роль при анализе как художественного, так и научного текста имеет подтекст. По мнению лингвистов и методистов, наличие подтекста является характерной чертой практически любого текста. «В этом смысле подтекстом как скрытой авторской модальностью обладает любой текст, даже строго «однозначный», научный или официально-деловой, в которых

скрытые смыслы безусловно присутствуют и с оставляют значительную часть их информационного потенциала» [3, с. 19].

На начальном этапе обучения (он соотносится с пороговым уровнем в европейской системе уровней владения иностранным языком) с помощью чтения учащиеся должны решать, в частности, следующие коммуникативные задачи: 1. понимать основное содержание и некоторые детали связного и несложного художественного текста повествовательного или описательного характера; 2. извлекать нужную информацию из оригинальных текстов – объявлений, расписаний, меню; 3. понимать основное содержание публицистических текстов из газет и журналов (в том числе спортивные и политические новости).

Эти коммуникативные задачи сформулированы на основе анализа коммуникативных потребностей обучения иностранных студентов-нефилологов. *Выделяются, например, следующие две группы коммуникативных потребностей иностранных студентов гуманитарного профиля в учебно-профессиональной сфере общения на начальном этапе обучения:*

1. Потребности в рецептивной переработке информации: 1. при чтении и слушании учебных текстов с разными целевыми установками, 2. при восприятии и понимании на слух учебных лекций, при непосредственном общении друг с другом; 3. при восприятии и понимании основной информации, извлекаемой из учебной и научной литературы по специальности.

2. Потребности в формировании и развитии репродуктивно-продуктивной и собственно продуктивной речи. Так, например, сюда относятся потребности в монологическом высказывании: передать в устной форме содержание прочитанного, построить собственное высказывание на основе прочитанного или прослушанного и др.

Качество чтения на начальном этапе как вида речевой деятельности должно характеризоваться:

1. пониманием основного содержания несложного текста,
2. затруднениями в понимании сложных синтаксических структур и стилистических особенностей, способов связи элементов текста,
3. замедленным темпом чтения (предусматривается и повторное чтение),
4. незнанием ряда лексико-семантических структур и др.

При определении уровня обученности в чтении обычно выдвигают на первый план следующие показатели: объем текста, время, затраченное на чтение, точность понимания, глубина понимания.

Одна из главных задач обучения чтению – контроль конкретных умений при работе с текстом. Многие преподаватели знают, что учащиеся часто не умеют выполнять различные коммуникативно важные действия с текстом:

- выделение основной информации,
- членение текста на смысловые фрагменты,
- компактная передача главной информации (компрессия текста),

– переработка текста – конструирование его из отдельных фрагментов, изменение содержательных фрагментов текста и др.

В решении этих задач в практике обучения уже давно применяются различные действия (стратегии обработки текста) алгоритмического характера, в частности, обучающие компьютерные программы.

В научно-методической литературе описаны некоторые типы компьютерных программ, которые используются при обучении чтению на основе текстов массовой коммуникации. Наиболее перспективной нам представляется идея и реализация автоматизированного курса, посвященного обучению чтению. Методическая концепция автоматизированного курса [1], основывается на том, что определенные типы упражнений могут быть формализованы и алгоритмизированы, что позволяет наполнять их различными текстовыми массивами в зависимости от целей и задач обучения. В качестве текстотеки могут использоваться тексты Интернета, которые по определенным алгоритмам могут переноситься в обучающую систему. Специальные программные средства позволяют легко составлять словник к каждой статье.

Важно подчеркнуть, что эта задача обучения чтению обеспечивается тем, что текстовые массивы и алгоритмы упражнений функционируют и хранятся в памяти компьютера в независимых блоках.

При организации процесса обучения чтению мы ориентировались на следующие конечные умения, которые должны быть сформированы при обучении чтению, которые были сформулированы С. К. Фоломкиной [4] и другими методистами:

Притекстовый этап:

Изучающее чтение:

1. Умения, связанные с формированием коммуникативной установки на чтение с использованием механизмов вероятностного прогнозирования:

- умение ориентироваться в смысловой организации текста по заголовку,
- умение ориентироваться в смысловой организации текста по опорным словам, выделенным фразам, иллюстративным показам,
- умения, связанные с установкой на восприятие общего содержания текста,
- умения обнаруживать способы изложения (коммуникативные регистры), определять смысловые связи между предложениями.

2. Умения, связанные с пониманием текста на уровне значения:

- умение выделять отдельные смысловые элементы,
- умения выделять основную мысль текста,
- умения обобщать, устанавливать иерархию фактов, выделять главную и дополнительную информацию, соотносить целое и части и др.

Ознакомительное чтение:

- умения, связанные с коммуникативной установкой на ознакомительное чтение,

- умения, связанные с оценкой информации, выделением наиболее существенных фактов,
- умения, связанные с ориентировкой в смысловой организации текста по заголовку или названию с целью извлечения информации.

Послетекстовый этап:

Ознакомительно-изучающее и изучающее чтение:

Умения, связанные с анализом типа коммуникативной организации текста:

- умение выделять, определять семантическую структуру текста,
- умение структурировать смысловое содержание,
- умение производить компрессию текста на основе знания его смысловой структуры.

Умения, нацеленные на понимание общего содержания текста:

- умения подбирать нужную информацию и компрессировать общую информацию,
- умение сокращать избыточную информацию.

Умения, связанные с пониманием фактического содержания прочитанного текста.

Умения, связанные с продуцированием извлеченного из текста содержания, которые реализуются с помощью комбинированных актов:

- умение воспроизвести содержание прочитанного в сжатом виде,
- умение построить подобное сообщение на конкретную тему на основе информации, полученной из текста,
- умение передать основную информацию своими словами,
- умение построить собственное суждение в форме, близкой к оригиналу,
- умение обобщить и синтезировать содержание прочитанного в форме устного или письменного монологического сообщения,
- умение обобщить, оценить различные точки зрения, изложенные в тексте и др.

На основе данной системы умений предлагаются и определенные типы упражнений, например, для формирования умений соотнесения отдельных частей текста друг с другом, построения фактов в логической последовательности предлагаются следующие упражнения.

Особый аспект, который реализуется только во время аудиторных занятий, представляют задания для организации самостоятельной работы, предполагающие переход к творческому продуцированию речи, подключение дополнительных фактов, примеров и др., что осуществляется с активным участием преподавателя.

Библиографический список

1. **Азимов, Э. Г.** Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Э. Г. Азимов. – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2000. – 149 с.
2. **Изаренков, Д. И.** Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов [Текст] / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
3. **Кулибина, Н. В.** Зачем, что и как читать на уроке [Текст] / Н. В. Кулибина – СПб.: Златоуст, 2001. – 264 с.
4. **Фоломкина, С. К.** Обучение чтению в нефилологическом вузе [Текст] / С. К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 256 с.
5. **Фоменко, Т. М.** Компенсаторные умения при обучении информативному чтению на французском языке как втором иностранном [Текст] / Т. М. Фоменко, А. Л. Тихонова // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 27–31.

УДК 81'27:81'23

Н. Е. Шнак

ИЗВЛЕЧЕНИЕ И ПИСЬМО-ФИКСАЦИЯ ИНФОРМАЦИИ КАК ПРОГРАММЫ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТА

Работа с информацией, представленной в различных видах профессионально-ориентированных источников, очень важна для любого специалиста, т.к. только информированный специалист способен эффективно работать и участвовать в инновационных процессах. В реальных условиях профессионального общения у специалиста возникает потребность в извлечении коммуникативно-релевантных информационных единиц иноязычных текстов, где они представлены определёнными суждениями, с целью их использования в профессиональном монологическом высказывании. Это значит, что в таких ситуациях специалисту необходимы соответствующие умения. В связи с этим актуальными являются проблемы обучения пониманию, связанному с установкой на передачу информации партнёрам по профессиональному общению, извлечению коммуникативно-релевантной информации и письму-фиксации как программы будущего высказывания специалиста.

Извлечение и письмо-фиксация информации текста как цель-результат информативного чтения специалиста представляет собой сложный процесс его подготовки к монологическому высказыванию.

При подготовке к монологическому высказыванию на основе текста по специальности читатель, осмыслив информационные единицы и установив между ними смысловые связи, оценивает их на предмет практического

применения, соответствия коммуникативному намерению. Он выстраивает логический план развёртывания предметного содержания монологического высказывания, дополняя его другой необходимой информацией, и затем использует извлечённую информацию в своём монологическом высказывании для достижения своей коммуникативной профессионально обусловленной цели.

Информативная ценность монологического высказывания специалиста на основе информации профессионально-ориентированного текста зависит от основных характеристик процесса понимания, а именно его глубины и полноты. Чем выше эти значения, тем более адекватно произошло выявление предметного содержания и выведение смысла источника информации, тем более полно используется она в предстоящем профессиональном общении. Кроме этого, монологическое высказывание специалиста как единица профессионального общения предполагает наличие разного рода коммуникативных ситуаций и прагматических установок. Количество, качество и организация в нём информационных единиц может варьироваться определённым способом в зависимости от условий коммуникативной ситуации: от цели высказывания, коммуникативного намерения, потребностей адресата.

Понятие информации связывают со вторым компонентом мысли как тематического единства в качестве информационной единицы, которая является предметом речевой деятельности [3]. Поэтому извлечение информации из текстов по специальности связано, прежде всего, с тематическим рядом, с полем предикации. Очень важно при этом рассмотреть то, как и с помощью каких языковых средств возможно извлечение и фиксация информационных единиц как самостоятельных тематическо-тематических единств, а также смыслокомплексов, когда несколько информационных единиц объединяются в единый смысловой комплекс одной темой.

Рема как часть высказывания, в которой происходит реализация коммуникативного задания, является его коммуникативным центром. Информативность любого сообщения, как уже было сказано ранее, определяется иерархией предикатов, которые у партнёров по коммуникации являются чаще всего разными, что делает возможным общение как обмен этим разным и новым.

Тема-тематическая структура высказывания выражается в наборе ключевых слов, который задаёт тему текста. Тема-тематическая структура текста отражается в процессе развёртывания рем в блоках текста и соотносённость их через контактные и дистантные связи в целом тексте. Рема, как и тема, может выражаться синтагмами-сегментами распространённого предложения [4, с. 298], то есть несколькими словами. Уже само соположение рем в тексте указывает на факт их взаимосвязи и тем самым является простейшей формой выражения связности. Уточнение отношений между ремами может быть выражено в подчинительной связи, когда последующая рема уточняет предыдущую, и сочинительной связи, когда две ремы или более связаны с одной общей темой.

При формулировании высказывания субъект обращается к лексическим единицам своего лексикона, которые могут адекватно выразить эту связь. Предметное содержание высказывания актуализируется благодаря тезаурусу специалиста, в котором функционируют концептуальные понятия, представленные языковыми средствами. Тезаурус вслед за Ю. Н. Карауловым мы рассматриваем как отражённую и упорядоченную смысловую структуру области знаний в виде лексических средств с их взаимосвязями и отношениями [5]. Фиксация программы предметного содержания профессионально значимого высказывания, которое имеет определённую специализацию, происходит не только за счёт ключевых слов-понятий, но и денотатных словосочетаний. Особенностью ключевых слов в профессионально-ориентированном высказывании исследователи называют то, что они выступают в роли ключевых терминов, характеризующихся предметностью и обладающих назывной функцией.

Характеристики процесса извлечения и письма-фиксации информационных единиц могут быть обусловлены ситуацией общения, типом сообщения, т. е. речевым типом.

Средством выведения во внешний план результата понимания и извлечения информации как основы монологического высказывания специалиста является письмо-фиксация. В письме как уникальном виде речевой деятельности имеется огромный развивающий и коммуникативный потенциал [7, с. 578–579]. Письмо-фиксация направлено на тема-рематическое единство или суждение как субъектно-предикатное образование. При этом информационные единицы текста формулируются словами и словосочетаниями необходимого в данный момент объема и качества предметного содержания благодаря операциям мышления. Письмо-фиксация направлено на извлечение и смысловую организацию информации для создания монологического высказывания. Читатель фиксирует тема-рематические единства или субъектно-предикатные суждения, значимые для его будущего выступления, варьируя характер и объём письма-фиксации. Выявление текстового референта, являющегося связующим элементом и определяющим смысловую целостность текста и задающего всю лексико-тематическую цепочку слов, обуславливает важный момент письма-фиксации – определение и внутреннее формулирование всех тем и подтем текста.

По отношению к процессу осмысления-понимания письмо-фиксация носит дополняющий, вспомогательный и интегрирующий характер и выводит во внешний план, экстериоризирует результат активной мыслительной работы и направлено на создание программы будущего высказывания. Письмо-фиксация извлекаемой информации может быть обусловлена жанровыми типами текстов. Оно как один из важных инструментов при воссоздании и формулировании авторского замысла должна направляться на тот раздел, который по предметному содержанию наиболее соответствует коммуникативному намерению. Читатель фиксирует информацию определённого

характера, которая ему нужна для развёртывания замысла будущего высказывания, применяя для этого различные приёмы.

При обучении пониманию, извлечению и фиксации информации из текстов по специальности для её дальнейшего использования в монологическом про-фессионально-ориентированном высказывании необходимо развивать следующие умения понять, извлечь и зафиксировать информационные единицы как тема-рематические единства посредством письма-записи: 1) цепочки ключевых лексических единиц, связанных по смыслу в пределах одной информационной единицы; 2) пары слово-тема плюс слово-рема; 3) цепочки денотатных слово-сочетаний, как ряда информационных единиц; 4) пары денотатное словосочетание-тема плюс денотатное словосочетание-рема; 5) денотатного словосочетания-темы и к нему нескольких денотатных словосочетаний-рем как смысло-комплекса, отражающее предметное содержание отдельного завершённого по смыслу фрагмента текста; 6) схемы развёртывания в тексте тема-рематического развития мысли, выраженной ключевыми лексическими единицами и символами.

Речевая деятельность письма-фиксации занимает особенное положение в структуре информативного чтения, она функционирует во всех его видах. Это связано с несколькими факторами. Во-первых, в связи со снятием нагрузки на оперативную память в процессе извлечения информации и созданием более комфортных психологических условий для продуктивного мыслительного процесса по составлению программы монологического высказывания. Во-вторых, с необходимостью перевести воспринятую и осмысленную информацию с внутреннего предметно-схемного кода во внешний план для дальнейшего её применения. Поскольку «письменная речь стоит после внутренней речи и является ключом к ней, будучи максимально развёрнутой в отличие от внутренней и ориентированной на понятность для другого» [2, с. 283]. В-третьих, с тем, что письмо-фиксация, сопровождаясь активным внутренним формулированием, позволяет осуществить переработку как лингвистической, так и содержательной информации [1]. В-четвёртых, благодаря такому свойству продуктивной речевой деятельности письма, как свёртывать и развёртывать любое знание, сохраняя при этом смысловое тождество исходному тексту, письмо-фиксация становится уникальным средством концептуализации всякого знания. Это свойство письма рассматривается как важнейшее условие наполнения концептосферы человека [7, с. 23] и, следовательно, имеет особое значение для формирования и совершенствования понятийного аппарата специалиста.

Именно письмо-фиксация даёт возможность при фиксировании значимых информационных единиц или рематического ряда дополнять, уточнять, расширять, конкретизировать и т. д. объём информации, который должен стать основой предстоящего монологического высказывания.

Итак, письмо-фиксация с целью формулирования основных информационных единиц, главных денотатов, из частей текста или нескольких текстов как фрагментов по описываемой проблеме позволяет наглядно выделить,

облегчить мыслительные операции с информационными единицами, сжать информацию, логически её структурировать, создать программу будущего выступления.

Важным уровнем системы средств языка становится не только лексика, но и синтаксис, синтаксические правила развертывания информации в предложении и целом ряде предложений. Сопоставление одного или ряда предложений и появление по отношению к теме или субъекту ряда рем или предикатов, позволяет выявлять тема-рематические единства как ряд информационных единиц, объединённых темой. В этом случае зафиксированные ключевые слова или денотатные словосочетания объединяются между собой как пары «тема + рема» на основе актуализации тех или иных отношений.

Таким образом, письмо-фиксация в информативном чтении выводит во внешний план, экстерииоризирует результат активной мыслительной работы по восприятию, осмыслению, пониманию и извлечению прагматически ценной информации и само по себе является процессом «дистраивания» мысли: «мысль совершается в слове» [2]. В процессе письма-фиксации ключевых слов, словосочетаний или их заместителей, формирования информационных единиц, извлекаемая информация «концептуализируется» [7], становится знанием [9].

Письмо-фиксация является целенаправленной. Её цель – извлечение и смысловая организация информации для создания монологического высказывания. В исследованиях [1; 6; 9], указывается на разнообразие существующих видов фиксации информации. Их использование для подготовки к профессионально-ориентированному высказыванию во многом зависит от того, к какому виду чтения обращается специалист, на каком этапе подготовки своего высказывания находится; а также существует зависимость от структуры мотивов, установки, формулировки целей в различных видах чтения.

Оценочно-информативное чтение предполагает фиксацию справочной информации (библиография, аннотации). При этом виде информативного чтения необходимо совершение кратких записей-резюме, дающих оценку источнику в целом или его отдельных частей, содержащих информацию о том, что и для чего из данного источника может быть востребовано для дальнейшей профессиональной деятельности.

Следующий этап извлечения информации для создания профессионально-ориентированного монологического высказывания – формулирование-фиксация основных информационных единиц, денотатов из всех частей текста или нескольких текстов как фрагментов по описываемой проблеме – происходит в процессе *присваивающе-информативного чтения*. Здесь читатель в результате активной мыслительной работы вводит выделенную, осмысленную информацию в собственный понятийный аппарат, производит логическое структурирование, смысловую компрессию и создание плана будущего выступления. Этот вид информативного чтения предполагает использование разных способов фиксирования информации, различ-

ными средствами языка. Кроме того, здесь могут использоваться различные графические средства извлечения из текстов информационных единиц (подчёркивания, выделения, пометы и т. п.), схемы, таблицы.

Языковыми средствами фиксирования каждой извлечённой информационной единицы будут являться следующие: 1) цепочки ключевых слов; 2) ключевые слова-темы; 3) ключевые слова-ремы; 4) цепочки денотатных словосочетаний; 5) денотаты-темы; 6) денотаты-ремы; 7) ключевые лексические единицы и символы.

В приводимом ниже отрывке из научно-популярной статьи «Neuer Wirkstoff lässt die neurodermitische Haut aufatmen» выделены слова, являющиеся ведущими ключевыми для данного текста и ориентирами для установления его межпонятийных связей, связей между темой и ремой, синтаксических, внутриденотатных межпонятийных связей, связей между предложениями, обнажающих главный тезис текста статьи: *разработан и успешно внедрён в практику лечения нейродермита препарат Пимекролис.*

Neuer Wirkstoff lässt die neurodermitische Haut aufatmen

Neurodermitis ist ein Teufelskreis

Die Krankheit stellt eine *extreme Belastung* für Familien und Partnerschaften dar: Schlaflose Nächte, Konzentrations- und dadurch Leistungsmangel von Schulkindern und Berufstätigen. Für Nicht-Betroffene ist es schwierig, sich in den Leidensdruck *eines Neurodermitikers* hineinzusetzen und zu verstehen, wie *quälender Juckreiz* und *entzündete, rissige Haut* das Alltagsleben beeinträchtigen.

Kortison: lange Zeit einzige Therapie

In den letzten 50 Jahren gab es *lediglich kortisonhaltige Cremes*, die beim Auftreten eines neurodermitischen Schubes oder bei einem ausgeprägten Krankheitsverlauf *zeitweise Erleichterung* brachten. Doch der Preis für die Wirksamkeit von Kortison in der *Langzeitanwendung* ist hoch: *Die Haut* wird *dünn* und *verletzlicher*. Die Entwicklung *neuer hochwirksamer* und gleichzeitig *nebenwirkungsarmer Präparate* ist daher ein Ziel in der Neurodermitis-Forschung. Hoffnung machen dabei vor allem *kortisonfreie Therapeutika*, die sich durch eine *sehr gute Verträglichkeit* auszeichnen.

Gegen Neurodermitis ist ein Kraut gewachsen

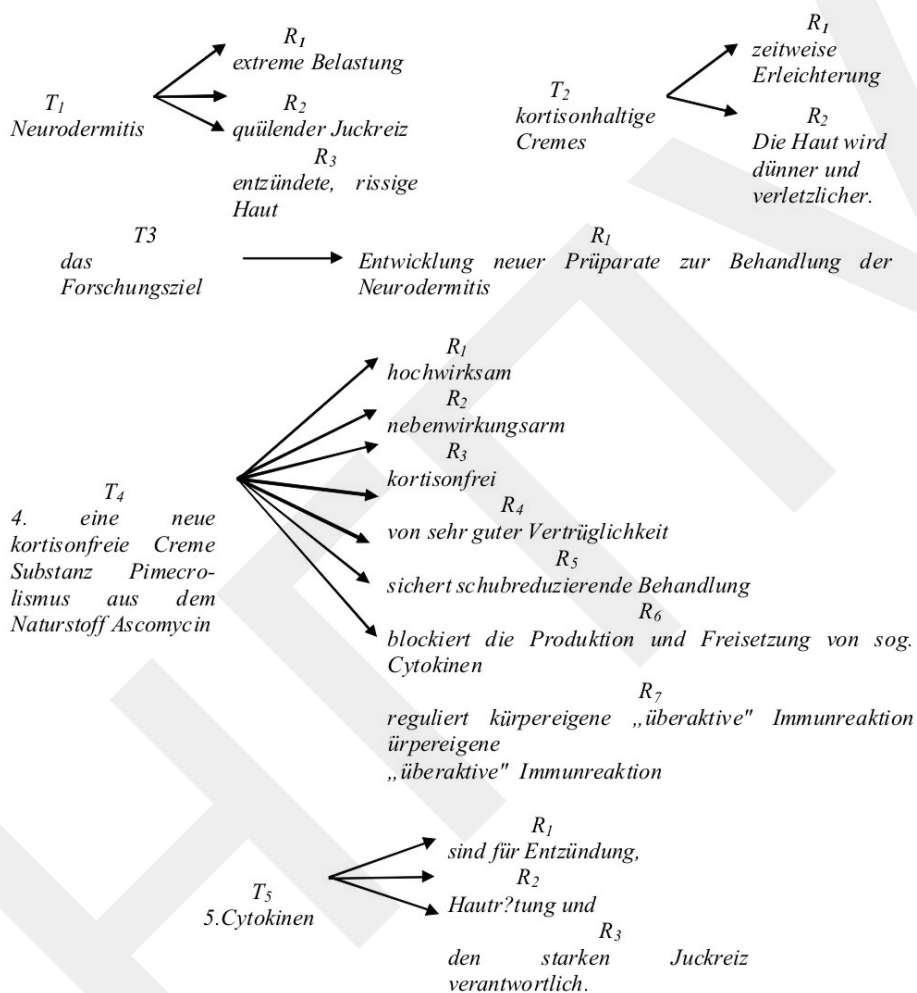
Seit Ende 2002 ist in Deutschland *eine neue kortisonfreie Creme zur Behandlung der Neurodermitis* (auch atopische Dermatitis genannt) zugelassen. Patienten steht mit der *Substanz Pimecrolimus*, die *aus dem Naturstoff Ascomycin* gewonnen wird, ein Medikament zur Verfügung, welches eine *wirksame, nebenwirkungsarme und schubreduzierende Behandlung* verspricht.

Wie wirkt Pimecrolimus?

Während Kortisone auf zahlreiche Zelltypen und auch systemisch wirken, *blockiert Pimecrolimus* nur die Produktion und Freisetzung von sog. *Cytokinen aus T-Zellen* (das sind Abwehrzellen) der Haut. *Cytokine sind* für die typischen Symptome der Neurodermitis *wie Entzündung, Hautrötung und den starken Juckreiz verantwortlich*. Die starke Wirksamkeit der Creme ist vor allem auf

die Regulierung der körpereigenen Immunreaktion zurückzuführen, die bei vielen Neurodermitis-Patienten „überaktiv“ ist und so zu den beschriebenen Ausprägungen der Krankheit führt.

В данном фрагменте текста происходит последовательное развёртывание основного тезиса.



В анализируемом фрагменте информационные единицы, представленные тема-рематическими единствами T₁ – R₁ R₂R₃ описывают суть проблемы, или область применения лекарственного вещества; T₂ – R₁R₂ характеризуют недостатки в решении проблемы, описывая побочные действия традиционно применяемого средства; T₃ – R₁ сообщают о необходимости создания нового средства; T₄ – R₁ – R₂ – R₃ – R₄ представляют собой общую характеристику нового действующего вещества; T₄ – R₅ – R₆ – R₇ выражают способ действия, свойства описываемого объекта. Осмысление в приведённом примере происходит и на уровне установления темы, выраженной в тексте медицинскими и фармацевтическими терминами и поня-

тиями, и на уровне установления тема-рематических отношений как текстовых суждений.

Так, например, выделенные нами информационные единицы из текста «*Neuer Wirkstoff lässt die neurodermitische Haut aufatmen*» могут использоваться специалистом для монологических высказываний разного типа по-разному. Информационные единицы, представленные тема-рематическими единствами T4 – R1; – R2 – R3 – R4, представляют собой характеристику действующего вещества и их можно использовать как в сообщении, обращённом к специалисту, так и в высказывании, предназначенном для пациента.

Информационные единицы, представленные тема-рематическими единствами T4 – R5 – R6 – R7 выражают способ действия, свойства описываемого объекта и могут быть использованы специалистом в информационном сообщении для коллег на презентации, но неуместны в высказывании-консультации пациента, представляя собой профессиональные понятия и будучи малоинформативными для неспециалиста.

Читатель извлекает информацию на основе умозаключающей деятельности информативного чтения, которая опирается на его понятийный аппарат и знание им языковой системы. Извлечённые информационные единицы становятся основой монологического высказывания специалиста. В нём они получают новые, прагматически ценные смысловые связи [8].

Как можно видеть, при воссоздании *схемы развёртывания пространственно-понятийных связей текста* происходит выявление, осмысление и последующее извлечение информационных единиц.

Они отражают отношения новое – известное в высказывании. Графические систематизаторы (mind maps, структурные деревья и т. п.), понятийные схемы – это пространственные построения, требующие от читателя выявления глубинной структуры текстового материала. С их помощью можно показать, как новая информация выстраивается в той последовательности развития замысла текста, в которой она в нём задаётся автором. *Линейная последовательность фактов, создание логико-семантических структур текста* также фиксирует информацию во всех понятийно-пространственных отношениях.

Следует также подчеркнуть, что письмо-фиксация извлекаемой информации может быть обусловлена жанровыми типами текстов. Предметное содержание текстов по специальности может нести сведения, необходимые для коммуникативной ситуации с различной полнотой: в текстах справочного характера, стремящихся к глобализации знаний, бывает необходима лишь незначительная часть предметного содержания, но сама их структура помогает в общей ориентации и способствует структурированию собственного индивидуального знания. В научных статьях – узкая и глубокая представленность предметного содержания, в научно-популярных статьях – узкая и неглубокая. В текстах учебников предметное содержание стремится к

систематизации, оно представляет собой широкий, но не глубокий канал передачи предметного содержания.

Письмо-фиксация как один из важных инструментов при воссоздании и формулировании авторского замысла должна направляться на тот раздел, который по предметному содержанию наиболее соответствует коммуникативному намерению. Читатель фиксирует информацию определённого характера, которая ему нужна для развёртывания замысла будущего высказывания, применяя для этого различные приёмы.

Инструкция по применению лекарственного средства, по сути, является чётко структурированной, стандартизированной схемой использования лекарственных средств, неизменно содержащий определённые темы, описывающие, характеризующие лекарственное средство и выступающие как ремы. Для письма-фиксации информации такого типа текста наиболее подходит составление или заполнение таблиц, схем, в которые вносятся перечень информационных единиц по темам, которые обязательны для данного типа текстов. Структура научно-популярной статьи соотносится с её предметным содержанием, название и смысл её композиционных блоков соответствуют предмету описания. Письмо-фиксация при информативном чтении научно-популярной статьи направляется на наиболее информативные для предстоящей ситуации общения блоки.

При обучении пониманию, извлечению и фиксации информации из текстов по специальности для её дальнейшего использования в монологическом профессионально-ориентированном высказывании необходимо развивать умения понять, извлечь и зафиксировать информационные единицы как тема-рематические единства.

Извлекаемая информация как программа предметного содержания монологического высказывания провизора в его профессиональном общении а) сначала выступает в качестве коммуникативно-познавательной потребности специалиста в его информативном чтении и далее – в качестве предмета его устного профессионального общения, б) соответствует целям и задачам, поставленным перед речевыми партнёрами и в) направлена на изменение информационного поля реципиента.

Библиографический список

1. **Аликина, Е. В.** Обучение переводческой записи как программе порождения устного текста перевода [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Е. В. Аликина. – Екатеринбург, 2002. – 21 с.
2. **Выготский, Л. С.** Проблемы развития психики [Текст] / Л. С. Выготский: под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 386 с.
3. **Зимняя, И. А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. [Текст] / И. А. Зимняя. – Просвещение, М., 1991. – 220 с.

4. **Золотова, Г. А.** Коммуникативные аспекты русского синтаксиса [Текст] / Г. А. Золотова. – М., 1982. – 298 с.
5. **Караулов, Ю. Н.** Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 264 с.
6. **Колобкова, А. А.** Обучение письменному реферативному изложению информации в процессе профессионально-ориентированного иноязычного чтения [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук / А. А. Колобкова. – Екатеринбург, 2006. – 24 с.
7. **Мазунова, Л. К.** Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе [Текст]: дис. ...док. пед. наук / Л. К. Мазунова. – М., 2005.
8. **Малетина, Л. В.** Обучение иноязычному монологическому говорению во взаимосвязи с информативным чтением в процессе профессиональной подготовки будущего инженера [Текст]: дис. ...канд.пед. наук / Л. В. Малетина. – Екатеринбург, 2007.
9. **Серова, Т. С.** Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. [Текст] / Т. С. Серова. – Пермь, ПГТУ 2001. – 211 с.

РАЗДЕЛ V

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 371.00

Л. Н. Куликова

ВЗАИМОПОНИМАНИЕ СУБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА КАК ЦЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Взаимоотношение участников педагогического процесса – одна из старейших педагогических проблем, которая вследствие своей непреходящей значимости в новых исторических условиях каждый раз актуализируется заново. Сегодня, когда исключительно важной стала задача гуманизации образования как гуманизации мира, общества, человека, названная проблема оказалась центральной, отражая возникшую в современных условиях устремленность людей к пониманию и принятию друг друга. В этом контексте понятна и устремленность обучающихся и обучающихся к взаимопониманию в педагогическом процессе. Гуманизация образования, как бы многогранно мы ее ни рассматривали, в качестве своей основы имеет, на наш взгляд, взаимопонимание между участниками педагогического процесса. Сам по себе этот термин не нов, однако смысл его остается неопределенным, поэтому важно осуществить следующие исследовательские действия: проявить его сегодняшнее наполнение, обусловленное иным осмыслением самого феномена «понимание» в условиях современной интерпретации как сущности его носителя – человека, субъекта, личности, индивидуальности, так и обозначаемого им реального процесса – истолкования и принятия человеком действительности, в том числе и каждого «другого»; рассмотреть специфику данного феномена как особого типа человеческой связи, исторически сложившейся для решения задач институционализированного социального наследования; определить возможности развертывания в образовании его педагогической потенциальности.

Взаимосвязь обучающихся и обучающихся прошла сложный путь в своем развитии. Сначала из чисто внешней – «связи совместного должного присутствия», характерной для первобытно-родового воспитания и обучения, – с институционализацией обучения и последующим историческим развитием общества и образования она превратилась в формализованную, функциональную – в процесс одностороннего управления действиями воспитуемых. Позднее, в эпоху, востребовавшую от растущего человека широкие знания и развитую способность становиться субъектом их реализации, такая связь стала преобразовываться педагогами в двусторонний про-

цесс – процесс совместного действия. Вместе с тем следует отметить, что в рамках любого типа социального устройства, как свидетельствует история, в случаях, когда появлялась необходимость глубинной связи с воспитуемым, для максимализации истинно человеческого влияния на его саморазвитие воспитатели всемерно старались выстраивать с ним отношения подлинного взаимопонимания.

В настоящее время, когда возможность выживания мира и человечества оказалась в зависимости от уровня культуры, духовности человека, образование также стало осмысляться как средство, приближающее решение этой задачи. Встал вопрос об усилении личностно-преобразующего характера образования, об использовании более тонких возможностей – не только на рациональном, но и на иррациональном уровне – влияния педагогов на воспитанников. Педагогическая эффективность этого процесса, как показал опыт, оказывается напрямую обусловленной тем, насколько участники образовательного взаимодействия понимают друг друга, какой характер принимают их взаимоотношения: чем глубже, душевнее связи между участниками процесса обучения, тем быстрее устанавливается атмосфера доверия, теплоты» освобожденное™, искренности и надежности – важнейшее условие его успешности. Так актуализировалась проблема взаимопонимания субъектов педагогического процесса.

Точнее говоря, взаимопонимание стало предметом педагогического внимания с того времени, когда развивающееся человечество ощутило необходимость добиваться при трансляции культуры подрастающим поколениям не простого запоминания ими знаний, норм, требований и правил, а активизации их сущностных сил, глубинных, личностных изменений, обуславливающих отношение человека к самому себе и миру. Вот тогда и стала осознаваться необходимость обратной связи с воспитанниками, причем связи оперативной, чтобы можно было корректировать педагогическую деятельность непосредственно в ее процессе, а не откладывая на какой-либо срок. Но реальные социокультурные условия практически закрывали эту потребность, так как ориентировали деятелей образования, педагогов на наукоучение. История мира как история образования свидетельствует о сложном пути развития – появления, вытеснения, возрождения, дискредитации и нового возрождения в разных исторических условиях – феномена взаимопонимания как отражения реальной живой связи воспитателей и воспитуемых.

Взаимопонимание участников педагогического процесса – принципиальное выражение гуманистического подхода к воспитанию, образованию. «Подъем к общему» – в этом, согласно Н. А. Бердяеву, Х.-Г. Гадамеру и другим философам-гуманистам, суть гуманистической традиции, определяющей становление человека как подлинно духовного существа. Только на основе (и в процессе) установления, расширения этого «общего» у педагогов и их воспитанников, т. е. их взаимопонимания, возможно как само это понимание всеобщего через осознание высоких смыслов

жизни, образования, так и собственное ментальное восхождение к высоким ценностям и осознанное движение к собственному одухотворенному бытию. Иначе говоря, саму суть образования можно определить как восхождение к общему, и потому его ядром является феномен взаимопонимания субъектов педагогического процесса – педагога и его воспитанников.

Взаимопонимание участников педагогического процесса до настоящего времени недостаточно изучено, сегодня на основании новой гуманистической парадигмы воспитания и образования оно может быть рассмотрено многоаспектно: как феномен социальной психологии, как адаптационный процесс, как грань процесса социализации, как процесс взаимосвязанного личностного самосовершенствования, как инструмент ответственного самоотношения через отношение другого, а потому и как источник мотивации саморазвития и, конечно же, как главное педагогическое средство.

Многогранность феномена взаимопонимания ставит исследователя перед необходимостью его рассмотрения в контексте целостного процесса воспитания. Важно увидеть его психолого-педагогическую сущность, закономерности, место в педагогическом процессе, факторы, условия и предпосылки его становления, критерии его сформированности, принципы практического использования.

Взаимопонимание – в материалистической традиции – это особая степень взаимодействия людей, его качественная характеристика, касающаяся внутренней стороны их связи, и это утверждение кажется справедливым. Однако взаимопонимание в этом случае истолковывается как только следствие логических действий разума, взаимное изучение партнерами состояний друг друга, уяснение деятельностных и поведенческих проявлений и взаимных требований. В этом случае взаимопонимание выступает как взаимознание, как создание «образа учителя/ученика» в качестве комплексного регулятора деятельности и поведения его партнера. Такое познание «другого» связано со стереотипизацией, упрощенной схематизацией личности. Оно оказывается практически лишенным динамики, поскольку «схватывает» малоизменчивые внешние признаки, маскируя, по существу, сложные внутренние состояния, живые движения души, переживания участников взаимодействия. Именно поэтому такое «овнешвленное» взаимопонимание ориентирует взаимодействующих на взаимоманипулятивные или взаимозакрытые, маскируемые отношения друг к другу, отношения как бы в пределах принятых ими правил игры.

Именно при знанием подходе к взаимопониманию так нужна педагогам диагностика развития воспитуемых, чтобы предельно ограничить непредсказуемость и неопределенность, характерную для детского развития и чтобы обеспечить некоторую гарантированность успеха в педагогическом взаимодействии.

Но диагностирование, даже самое систематичное и сложное, может дать лишь огрубленное знание, к тому же, поставив ребенка в позицию исследуемого объекта и периодически получая стандартизированную обобщенную

информацию о детях, педагог имеет лишь ложное успокоение. Ведь он никаким диагностированием «не схватит» тончайшие переливы переживаний ребенка – его страхов и радостей, разочарований и ожиданий, страданий и надежд.

Драматизм положения педагога, доверившегося диагностическим методикам, заключается не только в неполноте, поверхностности, «фотографичности» знаний, когда оказываются «схваченными» лишь остановленные мгновения, вырванные из целостного потока развития ребенка. Таковы феномены сознания человека (и педагога, конечно); восприятие фактичности, актов, моментов потока действий и переживаний ребенка еще не дает полноты картины, целостности самого процесса его развития. Увлекаясь диагностированием, педагог не сразу – и вообще не всегда – замечает, как теряет глубинную связь с детьми. Дело в том, что для взаимопонимания важно не столько знание педагога о ребенке, сколько «прозрачность» самого педагога для ребенка, который, чтобы довериться педагогу, должен ощутить его как неопасного, открытого для глубоких отношений, такого, к кому можно испытать не только уважение, но и сердечную привязанность. К сожалению, «оснащенный точными знаниями» о ребенке учитель почему-то оказывается внутренне самоуверенным, т. е. закрытым для тонких связей с воспитанником. Он невольно провоцирует усиление со стороны детей функционального характера общения и отношений, которые и учитель, и дети в этой ситуации начинают ощущать более комфортными.

Взаимопонимание, в свете современных гуманистически ориентированных философских подходов к воспитанию и образованию может быть понято как «со-единение» учителя и ученика в их «горизонте личности», построенное на основе феноменологической рефлексии своего и его – ученика – переживаний, в том числе осмысление своего взаимоотношения с ним как личного переживания, что придает педагогической деятельности, устремленной к созиданию взаимопонимания как двустороннего отношения, новые смыслы.

Психологические механизмы взаимопонимания складываются из встречной перцепции учителя и обучающегося, при этом восприятие и понимание друг друга основываются не на слепом признании и с той, и с другой стороны декларируемых смыслов, мотивов и мотивационных систем, демонстрируемых норм поведения и деятельности «другого» – т. е. не на «давлении» каждого из партнеров по педагогическому взаимодействию на другого с целью привести его к желаемому отношению, как это было в авторитарной педагогике. В «ядре» подлинного взаимопонимания лежат гуманистические принципы взаимного свободного истолковывания, личностного авансирования, познания другого на основе анализа характера его субъектных действий, т. е. «поступлений» (М. М. Бахтин).

Взаимопонимание есть, как уже ранее утверждалось нами, взаимное – педагогом и учеником – истолкование, гипотезирование и обоснование внутренней сущности друг друга, взаимное «открытие» смыслов деятель-

ности, поведения и в целом жизни, определение ведущих ценностей, мотивов деятельности, важнейших регуляторов в их сознательной саморегуляции, выявление отношения к партнеру по общению, принятие всей совокупности этих личностных характеристик друг друга в качестве основания для выстраивания продуктивного взаимодействия и активизации обусловленного этим обоюдовлияющего личностного саморазвития.

Взаимопонимание может быть понято как безусловное принятие человека, безоценочное отношение к нему. Однако речь, конечно, идет не о безразличной и безграничной толерантности как терпимости ко всякому, в том числе и безнравственному поведению «другого», а о той ее мере, которая позволяет поддерживать контакт, не сдавая своих внутренних ценностных позиций, сохранять свои нравственные принципы и даже проявлять определенное несогласие, протест в формах глубинного подхода, вызова душевного отклика, не приходя при этом к разрыву отношений, что оставляет надежду на дальнейшее позитивное влияние. Взаимопонимание – интерпретация «другого» как ценного, значимого, осознаваемого способным стать – через его личностное самовыражение – фактором активизации (и корректировки направленности) личностного саморазвития партнера.

Взаимопонимание – это процесс движения к созданию и расширению некоторого «общего» – ценностей, перспектив, представлений, знаний, понимания, выстраивание «пространства общих смыслов», территории тонкого взаимного осмысления-сближения, которая хрупка, динамична. Ее необходимость в том, что она предоставляет возможность самоопределения и духовно-нравственной самореализации то одному, то другому из партнеров. Определяя взаимопонимание как «процесс слияния горизонтов», Х.-Г. Гадамер считает, что это «не только репродуктивный, но и продуктивный процесс», т. е. процесс на самих себя и взаимонаправленного творчества его участников, и тот из них, кто «выводит себя из двусторонности этих отношений, изменяет их, разрушая их нравственную обязательность» [7, с. 67].

Имея в виду сущность взаимопонимания как творения «общего», Марк Аврелий характеризовал его как «единство общего разума», Шефтсбери писал о нем как о «духовной и социальной добродетели» и т. д. Все это служит свидетельством человеческой, социальной ценности взаимопонимания между людьми, что подтверждает уверенность и в его педагогической значимости. Одним словом, взаимопонимание – это феномен социальной практики, в том числе и педагогической, это та реальность, осмысление и педагогическое использование которой способно дать значительную «прибавку» в повышении эффективности воспитания, образования.

Взаимопонимание субъектов педагогического процесса – это «узловой» феномен гуманистической педагогики.

Взаимопонимание – в его современном значении – это не приписывание смыслов поступкам и разным жизненным проявлениям «другого», а самостоятельное открытие этих смыслов. Строить отношения с обучаю-

щимся так, чтобы последний открывал все новые и новые, в том числе и высокие, смыслы в общении с педагогом, в отношениях со сверстниками, в самом обучении, в изучаемой науке, в классных событиях, в собственной жизни, – пожалуй, это и есть самая сложная и ответственная задача педагога.

Прежде всего, взаимопонимание представляет собой взаимное отношение. Это есть, как и простое отношение, избирательная связь, но только пролагаемая с двух сторон. Она может быть вначале неравновесно мотивируемой – каждый из участников может видеть в ней свои смыслы, решать свои задачи, от примитивных задач «полезности» до более сложных задач «взаимной разведки» и, наконец, самоотнесения и самоутверждения. Но постепенно, если будет педагогом, способным доверительно общаться с учеником, вызвано у ученика стремление ответно довериться, задачи станут «общими» – превалировать будет «запрашивание» референтной «внешней» оценки слов, действий (это равно важно знать и ученику, и учителю, что партнер по общению с ним согласен, его ценит), а затем и взаимное личностное самоудоверивание, поддержание достоинства друг друга.

Взаимопонимание – это особое, авансирующее отношение. Педагог, вышедший на определенный уровень понимания ученика и увидевший встречное стремление к взаимодействию, вольно и невольно, на сознательном и бессознательном уровнях, «идет навстречу» в контакте, выделяя и позитивно оценивая даже самые малые знаки стремления ребенка быть понятым, тем самым как бы преувеличивает добрую волю ребенка, нравственный характер его усилий, иначе говоря – «авансирует личность», восполняя недостающее верой в возможность его развития и подкрепляя этим ученика.

В свою очередь, доверившись педагогу и уверившись в правильности этого шага, получая удовольствие от полноты и искренности («роскоши») общения, воспитанник невольно «усиливает» в своем сознании образ педагога и, выражая ему признательность, как бы кое-что в нем «дорисовывает», авансирует его. Этот феномен авансирования педагога воспитанником, как показывают наши наблюдения, характерен не только для школьников, но и для взрослых обучающихся – учителей, аспирантов, докторантов, если между ними и их наставниками возникает подлинно духовная близость, т. е. отношения взаимопонимания.

В то же время взаимопонимание – это характеристика, указывающая на качество отношений в педагогическом процессе. С точки зрения полноты и педагогической эффективности его можно говорить об определенных «горизонтах» («этажах») взаимопонимания, а точнее, предшествующего ему состояния отношений. Нижним уровнем взаимопонимания является функциональное (индивидуальное), связанное с обоюдным признанием обязанностей и взаимных ожиданий, узнаванием и принятием особенностей поведения. Средний, деятельностно-практический (субъектный) горизонт взаимопонимания описывается двусторонним принятием определенных

правил взаимодействия и взаимоотношений, готовностью идти во имя дела на взаимные уступки, наличием установок на конвенциональные отношения, оправдыванием изменений в требованиях, их целесообразностью и т. д. Высокий духовно-нравственный (личностный) горизонт взаимопонимания отличается общностью главнейших ценностей и ценностных ориентации, способностью «слышать» движение чувств и «с полуслова» понимать мысли, умением чувствовать и учитывать душевное состояние «другого», ценностным отношением к нему, готовностью к тонкой рефлексии. Этот уровень взаимопонимания в принципе незавершен, потому что усиливающееся сближение субъектов педагогического процесса рождает все новые нюансы в их взаимопознании, взаимочувствовании, обоюдном согласованном личностном самоопределении, актуализирует необходимость саморазвития. Только этот – личностный – горизонт взаимопонимания, в сущности, и может свидетельствовать о его действительном наличии в педагогическом взаимодействии.

Взаимопонимание нужно рассматривать и как систему отношений. Прежде всего, это целенаправленные отношения как со стороны педагога, так и со стороны учащегося. Чем более возрастает уровень доверительности такой взаимосвязи, тем богаче становится спектр обоюдных целей взаимопонимания: узкопрагматические цели уйдут на второй план, превалирующими станут цели, связанные с саморазвитием деятельности и самосовершенствованием личности, цели духовного взаимодействия, которые также будут, в соответствии с законом «восхождения потребностей», ветвиться, множиться, иерархизироваться. Взаимопонимание подразумевает развитие взаимосвязанности и взаимодополнительности отношений: соединяются во времени дальнейшее познание «другого» и самопознание, завязываются некие «узлы» открытия себя через другого и другого через себя, уважение себя за уважительность к «другому» и уважение «другого» как выражение самоуважения и т. д. Взаимопонимание включает отношения (процессы), которые взаимодетерминируют друг друга: и когда совокупность процессов одного партнера «провоцирует» всплеск их проявления и развития у другого, и когда все процессы у каждого из партнеров взаимообуславливаются один другим.

Одновременно взаимопонимание в его наличном состоянии выступает мотиватором отношений. Так, ситуативная востребованность одного из отношений (процессов) – взаимопознания, взаимои́нтерпретации, взаимопринятия, взаимоуважения, взаимодоверия, взаимоожидания и др. ведет к актуализации и углублению другого. Это же касается и зависимости «горизонтальных» – у каждого из партнеров – «пластов» развития самоотношения и отношений к «другому»: активизация одного из них никогда не может быть локальной – она вызывает внутреннюю активность личности, направленную на мотивирование самосозидательного духовного творчества в области отношений к самой себе и «другим». Словом, взаимопонимание на высоком уровне своего развития становится для каждой личности

исключительно продуктивным источником мотивов духовного труда по совершенствованию отношений.

Взаимопонимание связывает в единую целостность такие феномены человеческих отношений, определяющие духовную глубину личности, как вера, надежда, любовь. Понятие «вера» в педагогической науке не имеет категориального статуса, хотя нередко используется в трудах педагогов с последовательной гуманистической направленностью и особенно в педагогике последних лет, неся, как показывает анализ, несколько смыслов: вера как опора на авторитетного взрослого; как самополагание, т. е. опора на себя, свои внутренние силы; как ожидание будущего, способного дать опору; как уверенность вообще в человеке и др.

Взаимопонимание выстраивается на вере – прежде всего, на вере в «другого», старшего, умного, способного поддержать. Именно поэтому форма выражения такой веры – доверие – является, по существу, важнейшей категорией педагогики, хотя до сих пор еще основательно неизученной: воспитание, образование, обучение возможны в их подлинной полноте только на основе доверия воспитанника к педагогу.

Доверие выступает предпосылкой самоанализа, личностного самораскрытия, в целом саморазвития: доверительно приняв суждение учителя, ребенок рефлексировывает, самоукрепляется, собирает внутренние силы для преодоления трудностей, победы над самим собой, для дальнейшей жизни. Проявив настойчивость и одержав какую бы то ни было победу, человек учится теперь доверять и самому себе, он становится уравновешенней, собранней, прислушивается к своему «внутреннему голосу» – своей интуиции, совести и становится более способным к пониманию самого себя, своей жизни, жизни окружающих, т. е. обретает веру в себя.

Не менее важна для развития, воспитания и подлинного образования человека вера в высшие ценности, в идеалы. Она обладает мощной силой аккумуляции жизненной энергии человека, способствует его продуктивной инкультурации и социализации. В свою очередь, вера в высокие чувства, идеалы снимает препятствия в общении, делает человека открытым для окружающих, в том числе для воспитателей, создает условия для взаимопонимания.

Взаимопонимание тесно связано с феноменом надежды. Во-первых, оно на надежде вырастает: с одной стороны, надеется ребенок – быть услышанным, значимым, вызывающим доверие, что позволит ему обрести душевное равновесие и не тратить впустую психическую энергию; с другой стороны, надеется педагог – быть правильно истолкованным, не внушающим опасений, вследствие чего он сможет ближе соприкоснуться с внутренним миром ребенка и значимей поддержать его личностное становление. Во-вторых, само взаимопонимание на его наличном уровне выступает условием дальнейшего укрепления у воспитанника чувства надежности педагога, как и собственной внутренней обнадуженности на основе веры в свои силы. В-третьих, само взаимопонимание есть форма инобытия надежды: понимая,

надеемся, что верно понимаем друг друга и надеемся на это понимание как на основу крепкой взаимной связи.

Взаимопонимание неразделимо с любовью: только любя-сочувствуя, любя-надеясь, любя-ожидаю и т. д., педагог пробуждает «живой встречный ток» доверия, любви и добросердечной интерпретации своего поведения ребенком; только поверив в педагога, полюбив его за понимающее отношение, ребенок выходит на отношения душевной открытости, желает максимальной содержательной интерпретации своего состояния педагогом как залога своего с ним успешного сотрудничества. Словом, любовь рождает взаимопонимание, она его жаждет и создает, а взаимопонимание в свою очередь усиливает привязанность, уважение, любовь. Ребенку мало знать, что его любят, даже мало это чувствовать – столь же важно ему самому переживать потребность в теплой, понимающей духовной связи с наставником, жажду доверительности, надежду на адекватное ответное отношение, удовольствие от общения и совместной деятельности, признательность за доброту, т. е. любить самому. Располагать к доверию, любви – один из ценнейших даров педагога, который у воспитателя любящего постоянно «работает» и развивается. Хрупкое «тело» взаимопонимания есть продукт сложной ассимиляции веры, надежды и любви в душах наставника и воспитанника.

Взаимопонимание в педагогическом процессе – это также неизбежная и ценнейшая в педагогическом смысле взаимная идентификация его субъектов. Учитель, преподаватель предстает (и только тогда он значим и интересен, а значит, и возможно взаимопонимание как взаимопринятие) перед школьником как взрослый, состоявшийся профессионал, человек определенного уровня культуры и социального статуса, семьянин, труженик, гражданин страны, имеющий ко всему отношение и обо всем свое суждение. И чем ближе соприкасаются воспитанники с ним, тем полнее «вычерпывают» его духовное богатство, признают его авторитет, осознают его как лидера, духовного наставника и все больше верят его слову, заряжаются его энергией, трудолюбием, личностным обаянием. Так воспитанники сначала на бессознательном, а затем и сознательном уровнях осуществляют личностную самоидентификацию с ориентацией на любимого педагога.

То же самое происходит и с педагогом, который с удовольствием «заражается детством», стремится воскресить в своей душе ушедшие с возрастом состояния острой радости от движения, непосредственного самовыражения, умения открыто выражать чувства и мысли, забывать обиды и многое другое. В процессе общения с воспитанниками он совершает удивительные открытия – особой душевной тонкости и нравственной силы одних учеников, талантливости и духовного богатства других, умений хранить чувства третьих, и он душой устремляется к самосовершенствованию, признавая или не признавая, что примером для себя берет своих учеников.

Взаимная идентификация педагогов-гуманистов и их воспитанников – естественный процесс, результат взаимопонимания. Свидетель-

ством этому является огромный опыт гуманистического воспитания и образования. Как по-детски чисты, добросердечны, бережны к детям великие педагоги всех времен, путь их к этому длился всю жизнь, и, создав атмосферу подлинного взаимопонимания между собою и детьми, они становились похожими на лучших из них. А как по-взрослому ответственны и самоотверженны их воспитанники, как умны их речи и поступки, как безвредны и веселы их шалости, сменяющиеся серьезным трудом, да и не могло быть по-другому, потому что они, как в зеркало, гляделись в глаза педагогов – своих духовных наставников. Взаимная идентификация – сначала как бессознательное, а затем и как целенаправленное преобразование себя в соответствии с избранным образцом – важнейший результат педагогического процесса, получаемый благодаря установлению истинного взаимопонимания между педагогами и воспитанниками.

Взаимопонимание между педагогом и учеником – это не только феномен, но и процесс. Взаимопонимание является не данностью, а порождением и созданием, оно никогда не будет статичным, завершенным, а всегда будет изменчивым, динамичным, углубляющимся или мелеющим, будет то достигать высокой прозрачности, то временно замутняться, достигать кульминации и снова угасать. Взаимопонимание между людьми, в том числе и в педагогическом процессе, имеет свои этапы развития: начальный – этап первичного истолковывания и адаптационной саморефлексии его партнеров, принятия исходных обоюдных внутренних обязательств, установок, ценностных ориентиров, мотивационных комплексов; этап восхождения, характеризующийся появлением и рефлексией определенной области общих смыслов, деятельностно-поведенческой взаимоиентификации; вершинный этап – этап подлинного взаимопонимания, описываемый в категориях ценностного единства, духовно-нравственной связи, эмоциональной привязанности, взаимной потребности в сотрудничестве.

Взаимопонимание – это не линейный процесс взаимного истолковывания и принятия, его протекание драматично: актуализируется и выходит на первый план то один, то другой его компонент, любая его часть может в определенный момент заслонить собой целое, став больше его; возникновение флуктуации в одном аспекте отношений резонирует во всех других и т. д. Иначе говоря, взаимопонимание – это вероятностный, саморазвивающийся процесс. Однако это лишь подчеркивает необходимость и сложность педагогического обеспечения его развития: его гуманистическая направленность и педагогическая эффективность будет всегда нуждаться в ценностной подпитке, педагогической поддержке. Именно поэтому он всегда будет требовать труда души педагога, чтобы его сохранять и усиливать, чтобы вызывать встречное стремление детей к взаимопониманию и их доверие и любовь.

Взаимопонимание можно справедливо считать истоком личностного саморазвития и педагога, и ребенка, поскольку взаимная идентификация, становясь сознательной, протекает как процесс активного самодостраивания «под образец», как результат свободного самоопределения личности.

Во взаимопонимании ребенок черпает уверенность в ценностях, на которые сориентировано его саморазвитие, так как он открыто получает признание, одобрение своим действиям в случае их совпадения с ценностями наставника, или он сразу, на ранней стадии видит неодобрение, подчас еще и не выраженное словесно, а как некое сомнение, и сразу, дорожа уважением наставника, обдумывает и корректирует свои действия. Педагог, открытый влияниям детей, их чувствам, чувствует нюансы их отношения и состояния и, дорожа их доверием, стремится шлифовать свой характер, углублять свои познания, развивать свой вкус, свой опыт педагогической деятельности и опыт взаимодействия с людьми. Иначе говоря, существование взаимопонимания между наставником и воспитанниками является источником импульсов для их саморазвития. Это важное свидетельство ценности взаимопонимания как педагогического феномена.

Важно также отметить, что взаимопонимание между наставником и воспитанниками в педагогическом процессе может быть рассмотрено как его цель ~ в первую очередь потому, что развитие взаимопонимания имеет самостоятельное педагогическое значение, создает особое пространство глубинного общения и взаимосвязанного саморазвития участников этого процесса. На этой основе только и возможны те глубокие педагогические влияния, которые обладают личностно-преобразующей силой. И обучение, и воспитание осуществляются наиболее успешно при взаимопонимании учителей и учащихся.

Взаимопонимание может быть также охарактеризовано и как педагогическое средство, поскольку при его помощи только и становится возможным открытое, тонкое, наиболее эффективное педагогическое взаимодействие наставников и воспитанников.

Взаимопонимание учителя и ученика выступает и как фактор – движитель обогащения влияния как учителя на ребенка, так и обратного облагораживающего влияния ребенка на учителя. Именно возникновение взаимопонимания участников педагогического процесса друг к другу «провоцирует» углубление их дальнейшего взаимного человеческого интереса, потребности выверки своих мыслей, ценностей в общении с понимающим собеседником, позитивного психологического подкрепления от референтного партнера, служит развитию способности «становиться достойным» уважаемого собеседника и сотворца, усилению мотивации творчества в деятельности и отношениях и т. д.

Можно охарактеризовать взаимопонимание и как педагогическое условие, так как оно выступает фундаментом свободных, ненапряженных отношений в самом процессе усвоения ребенком ценностей, знаний, опыта, делает его вхождение в культуру спокойным и целеустремленным. Взаимопонимание не только определяет благоприятствующий обучению и воспитанию нравственно-психологический климат образовательного учреждения, но и помогает отыскивать все новые и новые продуктивные формы познания, позволяя осваивать пространство обучения как жизненное пространство, помогая

ученику и учителю соединять в их сознании собственную жизнь с деятельностью, которая становится не функциональной, а жизненно важной.

Нельзя не отметить, что взаимопонимание, отражая высокий уровень педагогического взаимодействия и, как следствие, высокую эффективность личностного развития учащихся и обучающихся, их ориентацию на личностную самоэффективность, нацеленность на социальную консолидацию в микро – и макросоциуме – в классе, школе, семье, вообще в контактах с людьми – может служить также важным критерием эффективности педагогического процесса.

Взаимопонимание – важнейшая ценность воспитания, образования. В ряду других ценностей воспитания, образования, к которым мы относим безопасность образования, воспитания для психического и физического здоровья ребенка, развитую способность к саморазвитию как восхождению к самому себе-лучшему, установку на человеческое содружество и соединение, приоритет духовности перед информативностью и т. д., взаимопонимание является стержневым образованием, ибо все названные феномены только и могут возникать и оформляться как производные именно от взаимопонимания. Сущностные характеристики педагогического процесса как успешного проистекают из отношения участников педагогического процесса друг к другу как принятых, желаемых, взаимостимулирующих, взаимодополняющих, создающих комфортность пребывания в пространстве взаимодействия из того, чем и является взаимопонимание.

Погружение феномена «взаимопонимание» в контекст философского осмысления способно развернуть еще один (и не один) его смысловой пласт. В этом смысле по-новому повернуться к взаимопониманию нам помогает М. К. Мамардашвили, упоминая существующую в философии и такую позицию: «настаивать на понимании «другого» (а такая проблема, конечно, возникает в эмпирических психологических ситуациях и взаимоотношениях) это насилие и метафизическая неграмотность, можно лишь вместе с «другим» понимать нечто третье, оставив его в покое как реальную, психологически-эмпирическую инстанцию, любое вторжение в последнюю должно быть запрещено (себе, конечно), можно полагаться лишь (и надеяться, вызывать) на ее самостоятельное отношение к третьему, то есть к понимаемому (транснатуральному) топосу смыслов, предметных значений, связей и упорядоченностей знаний и т. д...» [107, с. 57–58]. И здесь еще предстоит провести серьезное исследование.

Утверждение взаимопонимания как самоценности, как центральной категории педагогики требует, помимо прочего, также ее специального категориального анализа, что должно стать задачей дальнейшего исследования. Тем не менее, уже сегодня можно говорить о наличии смыслового соотношения между названной категорией и основными категориями педагогики. Так, очевидна связь категории «взаимопонимание» с категориями «воспитание», «образование», «обучение».

Категория «воспитание» своим смыслом «покрывает» такую реальность, которая сложна и многогранна, а потому и имеет целый ряд определений, находящихся в соотношении взаимодополнительности:

- воспитание как целенаправленное воздействие;
- воспитание как управление развитием;
- воспитание как педагогическое действие, инструментрованное соотношением цели;
- воспитание как взаимодействие для достижения изменений в ребенке;
- воспитание как система влияний детей (и взрослых) друг на друга, обеспечиваемая организацией коллективной жизнедеятельности в детском сообществе;
- воспитание как создание условий для развития;
- воспитание как «совершенствование саморазвития» и др.

В этой логике необходимо сказать об иной реальности, относящейся к вышеназванному как часть к целому, – о процессе институционализированном, о специально организованном и управляемом процессе в рамках образовательного учреждения.

В связи с этим возникает необходимость назвать и феномен «воспитательной работы», который «берется» этим термином как бы со стороны целенаправленной организаторской работы педагогов как практической реализации воспитания в конкретных условиях. Чаще всего при этом речь идет об организации и осуществлении так называемой воспитывающей деятельности учащихся – о трудовых, рекреационных, спортивных, художественных акциях – мероприятиях, в сложной ткани человеческих взаимовлияний которых как целенаправленная организация их течения, переживания и ценностной интерпретации и протекает воспитание.

Во всех этих контекстах истолковывания воспитания не может не присутствовать феномен взаимопонимания – как встречного отражения каждым индивидуальным сознанием (в меру его развитости) отношения, позиции другого (взрослого или ребенка), выступающего воспитателем, т. е. несущего идею и побуждающего к определенным поступкам, как уяснения этого влияния, внутреннего согласия с ним, что создает почву для его принятия. Подлинное воспитание как глубинное влияние на личность, активизирующее механизмы ее саморазвития и сам процесс самосозидания в ценных для общества и ее самой направлениях, имеет своей исходной «материей» именно взаимное духовно-нравственное сближение и взаимопонимание воспитателя с воспитанником.

Резюмируя сказанное, следует подчеркнуть, что глубинная сущность феномена взаимопонимания, нашедшая отражение в гуманистической философии, его смысловая многоаспектность и профессионально-педагогическая многофункциональность свидетельствуют о его ни с чем не сопоставимой значимости в практике воспитания, образования, а, следовательно, об актуальности его дальнейшего научного изучения.

Осуществляя рефлексию современного отечественного образования, наше общество стремится найти пути снятия его «разрушительности» для здоровья школьников, студентов, установления в сознании подрастающих поколений зависимости между собственной способностью повышать свою культуру, личностную и профессиональную компетентность и успешностью своей судьбы, стараться помочь молодым людям сделать образование главным средством собственного продуктивного социального самоутверждения и самоосуществления. Одним из таких путей и представляется социальная и социально-педагогическая политика культивирования взаимопонимания субъектов педагогического процесса как основы гуманного по сути и по форме образования.

Библиографический список

1. **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегия жизни. [Текст] / К. А. Абульханова-Славская – М., 1991.
2. **Абульханова-Славская К. А.** Проблема саморазвития субъекта деятельности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14.
3. **Адлер, А.** Практика и теория индивидуальной психологии. [Текст] / А. Адлер – М., 1996.
4. **Андреев, В. И.** Эвристика для творческого саморазвития. [Текст] / В. И. Андреев – Казань, 1994.
5. **Артемьева, Е. Ю.** Психология субъективной семантики. [Текст] / Е. Ю. Артемьева – М., 1980
6. **Асмолов, А. Г.** Образование как расширение возможностей развития личности [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. А. Ягодин // Вопр. психологии. – 1992. – № 1–2.
7. **Гадамер, Х. Г.** Актуальность прекрасного. [Текст] / Х. Г. Гадамер – М., 1989.
8. **Аршинов, В. И.** От смыслопрочтения к смыслопорождению [Текст] / В. И. Аршинов, Я. И. Свирский // Вопр. философии. – 1992. – № 2.
9. **Бахтин, М. М.** Философия поступка. [Текст] / М. М. Бахтин – М., 1989.
10. **Бердяев, Н. А.** О рабстве и свободе человека [Текст] / Н. А. Бердяев // Бердяев Н. А. Царство духа и царство кесаря. – М., 1995.
11. **Куликова, Л. Н.** Проблемы саморазвития личности. [Текст] / Л. Н. Куликова – Хабаровск, 1997.

Т. Б. Князева

СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ОБЩЕСТВЕ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАССМОТРЕНИЯ

Постановка проблемы исследования и становления *экзистенциальной компетентности личности в современном образовании* заставляет обратить непосредственное внимание на основные вехи культурно-исторического пути человека в обществе, в российском обществе; выделить тенденции и особенности этого пути, их влияние на становление основных характеристик и черт россиянина. Обозначить взаимопроникновение российского сообщества и человека как единичного уникального его представителя.

Без этого сложно глубоко осмыслить и понять актуальную потребность современного российского общества на настоящий момент в появлении в нем человека «нового» качества, от способностей и внутренней потенциальности которого напрямую зависит эффективное функционирование и дальнейшее развитие общества.

Произвести качественную содержательную и структурную теоретическую реконструкцию общей компетентности личности в целом и экзистенциальной компетентности как предмета исследования, в частности, также невозможно без рассмотрения культурно-исторического аспекта становления человека в социуме.

Следует сразу подчеркнуть, что российское сообщество, его становление, неотделимо от развития всего мирового социума, тем более в настоящий период глобализации и интеграции сфер жизнедеятельности народов мира. Поэтому и экзистенциальная компетентность современного россиянина, будет произрастать и проявляться на базисе не только российской культуры и жизнедеятельности, но и на фундаменте, опыте эффективного проживания человека в мире вообще, современном мире, – как единицы, индивидуальности, самобытной составляющей человечества.

Впервые о полифонии, разноголосии и диалогичности мирового сообщества в целом заговорили В. С. Библер и М. М. Бахтин [11; 12]. Развитие человечества происходит только благодаря общению и взаимовлиянию разных культур и способов жизнедеятельности. Более того, М. М. Бахтин говорил об одновременности существования эпох человечества на границе, стыке, встрече, в момент проникновения и вбирания... «... для меня определения данной исторической эпохи с ее культурой и цивилизацией существуют лишь на грани с другой эпохой – они все одновременны» – М. М. Бахтин [11, с. 26].

Размышления М. М. Бахтина и В. С. Библера приводят автора к идее рассмотрения в таком же аспекте в исследовании и взаимодействие и развитие человечества и человека в нем, когда их двигателем, прогрессом сущест-

ования будут выступать именно *условия полифонии, диалога и разнообразия форм существования*. Тогда, гипотетически, чем самобытней будут представители человечества, тем прогрессивней будет развитие единичного и целого. А уникальность способа жизнедеятельности достигается путем актуализации вершинной готовности человека к выстраиванию собственной жизненной траектории.

В данном исследовании поддерживается и развивается позиция отечественных историков И. Конрада, Б. Поршнева, Л. Гумилева, Л. Васильева, которые доказывают реальность, объективность, единство и всеобщность человечества [2]. Данные качественные характеристики человечества подтверждаются: единством его биологической организации; единством сущностной организации; единством социальной организации; интеллектуальным единством.

Таким образом, далее человечество будет рассматриваться как предельная категория всякого историософского, социологического размышления о становлении человека в мире людей.

Следует отметить, что вся история человечества есть лишь ничтожная доля времени, отпущенного на эволюцию жизни на Земле. Если весь возраст Земли принять за шесть дней (по метафорической аналогии с божественным творением в Библии), то на долю *H. sapiens* придется лишь последние 12 секунд.

Г. Шуберт, П. Корнинг, Х. Блум наблюдают в аспекте биополитики за внутриклеточной жизнью даже одноклеточных существ как своего рода биосоциальной системой, состоящей из гипотетического предка с ядром и митохондрий и хлоропластов [1]. К подобной клетке прилагаются даже некоторые политические категории. Ставится вопрос, – каков характер «социальных отношений» между партнёрами внутри эукариотической клетки – равноправный взаимовыгодный или кабальный (цитоплазма с ядром «порабощает», эксплуатирует митохондрии и хлоропласты). То есть, современные ученые идут еще дальше в укрупнении, единении и целостности всего живого на планете, в нахождении родственного, общего и универсального; планетарного масштаба законов развития и прогресса единичного в общем и наоборот.

Несколько ранее в исследовании упоминалось о взглядах В. С. Библера и М. М. Бахтина об изучении *эпох, цивилизаций, человека в единстве и на стыке времен и историй*. Это важная идея для дальнейшего конструирования и развития экзистенциальной компетентности современной личности, на которую мы будем опираться в дальнейшем. Не менее важно обозначить еще одну идею в данной работе, идею биоразнообразия. Интересен тот факт, что, при исследовании природы раковой клетки, ученые обнаружили, что это клетка, потерявшая своеобразие, свое предназначение, и ставшая однотипной. Онкологическая болезнь наглядно показывает нам, к чему придет человечество и человек, если исчезнет разнообразие, уникальность, самобытность. Сейчас на Земле обитает не менее 30000000 биологичес-

ких видов, составляющих «тело биоса», органический ансамбль планетарной жизни. Подобный целостный организм нуждается как в биоразнообразии, так и в гармоничном функционировании всех систем органов (групп живых существ). Если экстраполировать идею биоразнообразия к устройству человеческого общества, то можно аргументировано предположить, что самой природой предопределено более эффективное развитие человеческих систем, построенных на принципах плюрализма, взаимодополнительности и взаимозависимости. Итак, еще раз подчеркнем, что *разнообразие является необходимой предпосылкой оптимального гармоничного функционирования всего живого*, когда организмы с различными характеристиками вступают в разнообразные отношения друг с другом, и каждый представляет собой *жизненно важный орган целого*.

На протяжении своего существования человечество прошло условно три этапа развития: сельскохозяйственный, индустриальную цивилизацию, постиндустриальную цивилизацию, в которую мы вступаем сейчас. Качественное отличие постиндустриальной цивилизации в том, что главную экономическую ценность и потенциальный источник богатства в ней представляют информационные ресурсы, а использование инновационных технологий переводит «не ресурсы» в ресурсы. Специфическое свойство информации в том, что при ее распространении она не уменьшается, а становится более полной, глубокой и целостной, служит дальнейшему прогрессу общества. Что еще особенно важно в связи с переходом к постиндустриальной цивилизации для нашего исследования, то, что архиважное значение приобретает именно *духовная сфера человека*, его интеллект, его *потенциальные и реальные возможности*. Именно этот ресурс сейчас будет определять масштабы, динамизм и весь облик современного общества в целом. Homo sapiens, на современном этапе своего развития, должен вобрать в себя: человека-творца, человека – «играющего», человека – «выбирающего» и человека – «осознанно определяющего себя в мире».

Следует отметить еще один важный исторический факт в рамках данной работы. В примитивных обществах дети главным образом учились у старшего поколения, авторитет которого был непререкаем. В условиях, когда появились письменные источники знаний, опыт стали перенимать и у представителей своего поколения. «Теперь же, – отмечает М. Мид, – мы вступаем в период, новый для истории, когда молодежь с префигуративным схватыванием еще неизвестного будущего наделяется новыми правами» [3, с. 56]. Иначе говоря, молодежь сегодня быстрее овладевает новшествами в области компьютерных технологий, и потому в наши дни нормальным стало *обучение у младшего поколения*, с раннего детства общающегося с компьютером. Но у той же самой молодежи как раз, в силу различных внутренних и внешних факторов, реально не проявлена компетентность духовно-ценностного самоопределения, жизненного самоопределения, способность интуитивно ощущать свой собственный путь развития, простраивать и реализовывать его. И это еще одно из *глобальных противоречий*, существующих в сов-

ременном обществе и существенно влияющих на процесс его дальнейшего развития в целом. Именно сегодня нужно уделять еще более пристальное внимание молодым людям и оказывать им сопровождение в их становлении в постоянно изменяющемся обществе.

Идет преобразование человечества и как социальной общности. В нем присутствует ощущение общей судьбы, возрастает сопряженность человечества в целом и каждой индивидуальности. Направление социального развития перемещается к полюсу более динамичных микросоциальных общностей, чем социально-классовые образования. А степень *индивидуально-личностного выбора* человеком социальной общности возрастает.

Однако, еще одной характерной особенностью XXI в. становится взрыв национализма. Подобное противоречие может быть объяснено в ракурсе данного исследования как раз неумением современной личности самостоятельно определять границы проявления в мире своего «Я», и одновременной толерантной интеграции «Я» с индивидуальностью другого человека. И это еще раз подчеркивает необходимость и актуальность исследования способностей человека максимально толерантно встраиваться в эту общую жизнь на земле и приносить в него гармонию и движение к прогрессу. Еще императрица Екатерина II изрекла следующую фразу: «Человеколюбие есть основание общества». Это просто в произношении, но невероятно сложно в исполнении. И подтверждается драматичным, подчас трагическим, историческим и культурным развитием мирового сообщества в целом. Люди с трудом определяют границы собственного сосуществования с другими и интегрируются между собой, и им редко удается договариваться друг с другом на принципах «человеколюбия». Невероятно сложно далось человечеству также построение гражданского общества и существование в нем.

Так как для данного исследования наиболее интересен именно вышеназванный этап развития человечества и человека в нем, остановимся и рассмотрим его по возможности подробнее. В гражданском обществе, в отличие от формализованных государственных структур, преобладают не вертикальные (подчиненности), а горизонтальные связи – отношения позитивной, оправданной конкуренции и *солидарности* между юридически *свободными* и *равноправными партнерами*. Гражданское общество фактически является закономерным этапом и высшей формой самореализации индивидов в современном мире. Оно вызревает лишь при позитивном экономическом, политическом развитии той или иной страны, росте благосостояния, культуры и, главное, *росте самосознания* самого человека. Как продукт исторического развития человечества гражданское общество появляется в период формирования в мире правового государства в принципе. В этих условиях поведение человека определяется его *собственными интересами* и на него ложится *ответственность за все действия*. Такая личность превыше всего ставит собственную *свободу*, уважая вместе с тем и законные интересы других людей. Теоретически вырисовывается радужная картина жизни человека в гражданском обществе. Он относительно свободен, имеет равные права с

другими, руководствуется собственными интересами. Но, вместе с тем, на него автоматически возлагается огромная личная ответственность: за определение границ собственной свободы в пространстве; за создание правового поля отношений с другим человеком, которое бы не нарушало свободу их саморазвития, было созвучно духовно-ценностному потенциалу личности и обоюдно устраивало индивидов; за реализацию в этих условиях внутренних способностей и возможностей, проживание собственной уникальной жизни. Это невероятно сложно исполнить человеку, особенно человеку, вышедшему из авторитарных режимов регулирования жизнедеятельности и не имеющему возможности накапливать на протяжении жизни совокупность компетенций, позволяющих справляться с подобными реальными жизненными задачами максимально эффективно [6; 8].

Ведь авторитарное государственное устройство минимизирует ответственность человека за событийность собственной жизни и избавляет человека от необходимости отвечать, по большому счету, за собственное развитие. И, в то же время, с увеличением авторитаризма у самого человечества в прямой зависимости пропадают «человеколюбие» и «общественность», тормозится, утрачивается и уничтожается общественный прогресс человечества. Интересно и истинно сравнение тоталитарного государства с библейским чудовищем Левиафаном, который поглощает общество и личность (Германия, Италия, Россия и т. д.) [6].

Поэтому сегодняшний переход человечества и человека к гражданским общественным устройствам невероятно обоюдно сложен, чреват ошибками, падениями, трагедиями и нуждается в тщательном изучении и не менее тщательном сопровождении данного процесса на современном этапе. И, на наш взгляд, усилия адекватно направлять на сопровождение конкретной личности в конкретном современном обществе, так как множество «человечество» есть совокупность отдельных ее представителей и от компетентности и способностей каждой личности будет зависеть прогресс человечества в целом.

В связи с вышесказанным интересно обозначить следующую качественную особенность, которая должна характеризовать ценности и главную цель самого гражданского общества. Современная общедемократическая концепция постиндустриального гражданского общества должна быть основана на признании необходимости обеспечения оптимального, гармонического *сочетания* частных и общественных интересов. И это должно происходить на основе безусловного признания в качестве высшей ценности гражданского общества человека, его жизни и здоровья, чести и достоинства свободной и независимой личности.

Если суммировать основные выводы, сделанные выше, то процесс становления человечества и человека – «одномоментный» и параллельный. Тогда эффективный скачок данного развития может, вероятно, произойти при наличии в обществе личностей, качественно готовых к проживанию в условиях гражданского общества, осознающих необходимость подобного

прогресса и создающих условия для перехода максимальной части общества в состояние компетентности проживания и собственной индивидуальной жизнью, и жизнью в сообществе. Это важный, если не первостепенный вопрос, который требует дальнейшего исследования в рамках данной работы.

Личности, в большой мере определившие в сторону прогресса историю развития человечества, всегда появлялись в той или иной цивилизации, эпохе, государстве. Например, в российском государстве – М. Ломоносов, живший в эпоху Петра I. Да и самого Петра Великого можно отнести к ряду наиболее прогрессивных деятелей человечества [4; 9].

Эпизод развития России в период бурных петровских преобразований показателен, на наш взгляд, и с точки зрения преобразования передовыми (компетентными) личностями общественного устройства, и с точки зрения прогрессивного развития российского общества в данный период. Чтобы «ухватить» дух российской общественности, не обязательно в системности рассматривать исторический и культурный путь ее развития. Он, как и всякое развитие, стохастичен, неравномерен и определяется, в основном, пограничными, переломными моментами, хотя и обуславливается непрерывными нитями целого процесса «со-творения» человечества.

Для России реформы Петра I имели, несомненно, большое прогрессивное значение. Интенсивное развитие промышленности и торговли, создание светской школы и ряд других важных изменений открывали новый этап в развитии страны. Показательно, что и сегодня Россия переживает время бурных перемен и рассмотрение опыта развития, например, российской науки, просвещения, на том этапе, может помочь сделать важные выводы сейчас.

Именно М. Ломоносову на том этапе удалось проанализировать и выразить суть происходящих перемен, а также внести весомый вклад в прогресс родины. Его привлекала преобразовательная деятельность Петра, он видел в нем, прежде всего, энергичного реформатора, осуществляющего те изменения, необходимость которых давно назрела. Петр – «Россов Обновитель» [4, с. 80]. В настоящее время нам не хватает «колосса» такой величины как М.В. Ломоносов, чтобы осмыслить современную переходную действительность и привнести в нее глобальной величины позитивное качественное содержание. Скорее, сейчас можно говорить о появлении сообщества компетентных индивидов, которые привнесут свою лепту в прогресс общества. Заслуга М. В. Ломоносова, с позиции проблематики исследования, в том, что он исторически интегрировал настоящее и прошлое России, а также показал целостность судеб всех народов мира. Он обозначил значение и миссию России в единении Запада и Востока. Самого человека М. Ломоносов считал той ценностью, вокруг которой и формируется вся остальная их иерархия. И это, безусловно, была прогрессивная и уникальная позиция для русского человека XVIII в. Особенно ценно то, что ему удалось построить систему воззрений, обозначающих надежду на дальнейшее совершенствование мира

с помощью разума и энергии всего человечества. Следовательно, обобщая взгляды мыслителя, мы можем еще раз подтвердить целостность такого явления, как «человечество»; зависимость его прогресса от прогресса его единичных представителей, их разума, способностей и энергии; а также, чего не делалось до этого, отметить особую миссию каждого народа, в частности, России, в деле прогресса всего общества.

Размышления автора о появлении индивидуальностей в обществе и прогрессе человечества содержат следующие выводы. Индивид становится личностью только в результате собственных активных действий. Такими были греки героической эпохи. Но в героическую эпоху, которая у греков совпадает с поздним варварством, индивид активно действует, выражая и отстаивая только родовые интересы. И для него немислимо противопоставить личное желание и потребность воле рода. Дело в том, что, отстаивая свой частный интерес, индивид должен не просто действовать, но и осознавать самого себя в качестве действующего субъекта. И только там, где человек осознает собственное «Я», он получает опору для самостоятельного выбора. И только в этом случае человек становится вменяемым, то есть несет ответственность за свои поступки. Естественно, что, лишь совершив путь от коллективной к личной ответственности, можно стать настоящим гражданином. Поэтому об отдельном индивиде в качестве субъекта культуры можно всерьез говорить лишь применительно к цивилизованному обществу, где появляются частная инициатива и самостоятельный выбор, отстаивая которые, опираются на силу государства. Причем у такого субъекта самостоятельный выбор невозможен без самоанализа и самооценки.

Анализируя далее внутреннее содержание потенциала *российского* человека, необходимо также учитывать влияние религии как внешнего фактора и религиозности, особой духовности, *российского* человека как внутреннего фактора, – налагающих определенные особенности его становления в мире и обществе. Менталитет народа во многом связан с религией. Исторический опыт свидетельствует: религиозные системы играют важную роль в жизни народов и человека, обеспечивают общность фундаментальных ценностей и тем самым единство и взаимосвязь между людьми, так называемую *соборность* жития, особенно присущую *российскому* народу [5].

В начале XX в. в России попытались решить «великую социальную задачу», которая в наиболее развитом виде была сформулирована К. Марксом: преодолеть буржуазный дуализм раздельного существования гражданского общества и государства, человека (как частного лица – собственника) и гражданина [6]. Однако вопреки прогнозам мыслителя о сужении политической сферы и государственной регламентации, в советской России развернулся прямо противоположный процесс поглощения общества государством. Резко усилился рост политизации-бюрократизации общества, в первую очередь его экономических структур. Социалистический «левиафан» стал выполнять несвойственную государству дуалистическую

функцию. Одна сторона деятельности государства относилась к политической системе, другая приобрела экономический характер. Экономические решения, имеющие основания в товарных отношениях, торговле, деньгах, в действии закона стоимости, т. е. в пространстве гражданского общества, принимались не рыночным, а исключительно политическим путем. Поскольку политическая власть отменила частную собственность, ликвидировала право на собственность, исчезали и носитель гражданского общества – человек-собственник, и гражданские функции самого общества. Государственные структуры оставались единственным органом распределения собственности, что закономерно привело к складыванию административно-командной системы, замыкающей на себя индивида и общество в качестве единственного выразителя их интересов.

Тем не менее, в связи с этим, интересен для рассмотрения взгляд Н. А. Бердяева на образ «нового» человека России. Рассмотрение это актуально в данном исследовании по трем причинам: во-первых, Н. А. Бердяев является *русским* философом *экзистенциального* направления, что делает особенно ценной его позицию для проектирования экзистенциальной компетентности русского человека; во-вторых, Бердяев всегда сам обладал самобытностью восприятия мира, человека, и тот жизненный путь, который он себе сотворил, безусловно, является его успешным «явлением» «Себя-в-мире», то есть можно с уверенностью предположить, что он сам обладал развитой экзистенциальной компетентностью; в-третьих, Н. А. Бердяев, несмотря на критику социализма и коммунизма в исторической действительности России, тем не менее, во многом разделял взгляды К. Маркса и Ф. Энгельса на прогрессивное развитие человечества. Поэтому, «бердяевский» «новый» человек антибуржуазен. Критикуя советский социализм за насилие, за унижение человеческого духа, Бердяев, однако, капитализм считал еще более страшным его историческим предшественником, несовместимым с истинным христианством. Рыцарь Свободы до конца своей жизни остался верен социалистическому идеалу своей юности – уже в версии “персоналистического социализма”. В религиозном аспекте рассмотрения «нового» человека Бердяева не устраивает ни “христианство простой бабы”, ни христианство С. Кьеркегора. Очеловечивая своего Бога, вознеся необычайно миссию Человека на земле, Бердяев утверждал веру в Человека, его свободное творческое деяние. Однако именно отказ от безусловного приоритета человека в обществе во всех измерениях его бытия стал главной «пружиной» краха социализма в России. Как раз человек, его интерес оказались самым мелким и несущественным фактором в российском варианте социализма [7].

Тем не менее, анализируя труды современных философов по вопросу основного течения истории человечества XX в., определенно обозначается развитие той цивилизации, приоритетом для которой является человек, которая включает в себя высокий уровень его труда, созидания, развитие его потребностей и их удовлетворение, социальную гармонию, полноту полити-

ческих прав, и, пожалуй, самое главное – свободу человека в ее экстенсивном и интенсивном проявлении. В. С. Библер же видел и воспринимал своеобразие XX в. как особую ситуацию, когда различные варианты разума впервые сошлись в открытом диалоге на равных. Эту ситуацию В. С. Библер определял понятием «культуроцентризм». «Жизнь XX века такова, – отмечал он, – что иные культуры, цивилизации, формы бытия вновь и вновь заполняют наше сознание, почти «толпятся» в нем...» [10, с. 43].

В последнее время в России гражданские движения активизируются. Возникают профессиональные, молодежные, экологические, культурные и иные объединения; однако их количественный рост опережает рост качественный. Некоторые организации появляются как ответ на сиюминутные проблемы (например, союзы обманутых вкладчиков), другие с самого начала носят открыто ангажированный политический характер («Женщины России»). Контроль над подобными объединениями со стороны государства значительно облегчается, а многие из гражданских инициатив, становясь предметом политического торга, утрачивают свою альтернативность и общезначимый характер. Тем самым нивелируются основные черты гражданского общества: неполитический характер, противоречивость и альтернативность политической системе. Самоуправляющиеся структурные элементы начинают строиться по принципу все расширяющего свои функции государства – иерархии.

Основу гражданской жизни должны составлять предприятия среднего и мелкого бизнеса. Они же в России либо поглощаются крупными, сращенными с государственным аппаратом финансово-промышленными группами, либо умирают под действием налогового и финансового прессинга государственной власти. В результате уничтожается конкурентоспособный сектор «второй (малой) экономики», а вместо главных принципов гражданской жизни (конкуренции, индивидуализации и сотрудничества) утверждается монополизм экономической и политической власти. Финансовый диктат делает и масс-медиа зависимыми и несвободными, поэтому зачастую «голос» гражданского общества почти не слышен. Показателем зрелости гражданского общества является не только наличие собственной структуры, но и обретение массового характера, а стержнем гражданских отношений выступают персонифицированные отношения собственности («частная собственность»). Чем большее число людей втянуто в эти отношения и является собственниками, тем крепче и стабильнее гражданское общество, тем уже функциональное поле государства. Показателем этого является удельный вес «среднего класса» в социальной структуре (по оценкам экспертов, его доля должна составлять до 60% населения). В условиях современной России, при наличии огромной бюджетной сферы, когда единственным источником существования оказывается заработная плата, говорить о массовости гражданских отношений пока не приходится.

Исходя из понятия гражданского общества, параллельно его становлению должен идти процесс развития правового демократического государства,

когда личность и государственная власть образуют равные субъекты права. В этом отношении российское государство, отягощенное авторитарными чертами, трудно назвать правовым и демократическим. Будучи по своему существу органической целостностью, гражданская жизнь в собственном своем бытии вполне может обходиться без постоянного регламентирующего давления сверху, ибо гражданам достаточно усвоить лишь общие «правила игры», основные законы и нормы общежития. В России же все ветви государственной власти неэффективно выполняют эту свою ролевую функцию, постоянно меняя указанные «правила игры», а то и вовсе не принимая столь необходимые для общества законы.

Кроме того, по своей сущности гражданское общество имеет этнорегиональный характер и особенно отчетливо это ощущается в евразийской полиэтнической России. Разрыв в степени зрелости и по уровню развития гражданских отношений в различных регионах слишком велик (достаточно сравнить, к примеру, жизнь в мегаполисах типа Москвы и существование в глубинке Приморского края). Указанное обстоятельство затрудняет развитие гражданского процесса на политическом пространстве современной России, которая, очевидно, пока проходит процесс создания условий, или основ, становления гражданского общества.

В этом процессе между новыми гражданскими структурами и государственной властью складываются непростые взаимоотношения. Государственный аппарат всегда стремится расширить свои полномочия, отесняя на политическую периферию гражданские ассоциации. Как считает английский политолог Р. Саква, незавершенная демократизация в России породила некий гибрид, соединивший демократию и авторитаризм, что было названо им «режимной системой правления». Режимная система, сузив роль парламента и судебной власти, смогла в значительной мере обезопасить себя от неожиданностей электоральной борьбы и оградить себя от контроля гражданских институтов [8].

Прогрессивное развитие общества в настоящем, а главное, в будущем невозможно без зрелых “общественных образований” и отдельных личностей, которые обладают способностью самостоятельно ставить цели, осуществлять движение по их реализации, осознавать свои действия и осмысленно относиться к собственной жизни. Для будущего человечества именно сейчас должно происходить становление личности, способной к самостоятельному поведению и создающей индивидуальный жизненный сценарий в общей картине мира.

Следует подчеркнуть еще раз взаимозависимость социального устройства и индивидуальных реализованных возможностей отдельного человека. Каждый человек культуры в той или иной степени, кто больше, кто меньше, понимает, что он зависим от других, что культурная жизнь всего человечества предполагает совместную деятельность и взаимопомощь (подобный план осознания назовем «общественным»).

Позитивный *сдвиг, трансформация* общественного сознания будет являться результатом эффективного общения, взаимодействия отдельных зрелых личностей, и одновременно необходимым условием появления социально значимого поведения в современном обществе. Но одновременно само общество есть своеобразное поле, силовые линии и напряженности которого задаются текущим взаимодействием (общением) всех участников, которые «здесь и сейчас» сошлись на общественном подиуме. Разумеется, желательно, чтобы подобное текущее взаимодействие обеспечивалось зрелыми компетентными индивидами.

Сегодня российская ситуация, российская культура в очередной раз испытывает метаморфоз, складывается заново. Необходимое условие этого – *появление* представлений, которые зададут основной строй российской культуры и обеспечат ее развитие и эволюцию. И именно отдельные представители российского общества ответственны за становление современной российской культуры. Они, в какой-то мере «исторически обречены» быть активными трансформаторами, преобразователями социального поведения общества и социума в целом. Отсутствие прямого идеологического давления на личность, условия для свободы самовыражения, совести и мысли автоматически налагают на человека ответственность за реализацию этой свободы, построение индивидуального пути и позитивное развитие той общности людей, к которой он принадлежит.

Социологи-феноменологи П. Бергер и Т. Лукман предприняли попытку, которая предпринимается и в данном исследовании, найти точки соприкосновения между идеей объективности общества и идеей его «конструирования» усилиями сознательной деятельности отдельных личностей. Так, они отмечают: «На наши антропологические предпосылки, из которых мы исходим, большое влияние оказал К. Маркс, особенно его ранние работы, Х. Плеснер, А. Гелен и другие авторы. Взгляды на природу социальной реальности во многом обусловлены влиянием А. Дюркгейма и французской социологической школы, хотя мы модифицировали дюркгеймовскую теорию общества за счет введения диалектической перспективы, характерной для Маркса, и, подчеркивая – в духе Вебера – что структура социальной реальности конституируется ее *субъективными* (выделено автором) значениями» [13, с. 33].

И вот эти субъективные значения, индивидуальности, их определяющие на современный момент времени способности, на наш взгляд, должны быть максимально возможно рассмотрены в единстве многообразия. Эта идея была озвучена в начале параграфа, и, являясь одной из ключевых, повторяется автором сейчас уже в несколько другой интерпретации. Речь не идет об эклектике, «...чем больше размежевания, тем лучше, но размежевания благожелательного, без драк на меже. Кооперирование. Наличие пограничных зон» [1, с. 4], на них обычно возникает что-то новое...

Должны рассматриваться не только чисто субъективные критерии, но и нравственные, политические, социально-психологические критерии,

моральные принципы при конструировании экзистенциальной компетентности современного российского человека; должны учитываться и интегрироваться основные идеи компетентностного и, безусловно, экзистенциального подходов к рассмотрению экзистенциальной компетентности личности современного россиянина.

Человек в современном обществе уже не субстрат культуры, а *потенциальный носитель всей социальности*, а также *будущего социального устройства*. Именно его активность, направленность и взаимодействие в рамках общества определяют возможную в перспективе структуру культуры, возможную в том смысле, что новая культура состоится (при этом возможность перейдет в действительность), если имеют место и другие, необходимые для формирования культуры, предпосылки (семиотические, ресурсные и прочее). Такой человек, назовем его пока «*латентной личностью*» является самостоятельным социальным организмом, живущим, однако, и это существенно, в лоне культуры [10].

Подводя итог, можно отметить, что в настоящий момент общественный прогресс человечества измеряется *прогрессом человека*. Интересы и цели конкретных личностей наполняют все реальные общественные формы своим «я». Как заметил английский философ и логик А. Уайтхед (1861–1947): «Когда мы рассматриваем социальные институты, их возникновение, кульминацию развития и упадок, мы должны оценить те или иные типы инстинкта, интеллекта и мудрости, которые вместе с естественными силами выступают как факторы исторического процесса» [2, с. 23].

Поэтому при рассмотрении прогресса общественного развития неукоснительно встает вопрос и проблема рассмотрения субъективного внутреннего фактора прогресса человечества – человека в его сознательной деятельности как творца своего социального бытия.

Библиографический список

1. **Гусев, М. В.** К обсуждению вопроса об антропоцентризме и биоцентризме [Текст] / М. В. Гусев // Вест. Моск. Ун-та Сер 16 (Биология). – 1991. – № 1. – С. 3–6.
2. **Карпинская, Р. С.** Философия природы: коэволюционная стратегия. [Текст] / Р. С. Карпинская, И. К. Лисеев, А. П. Огурцов. – М.: Интерпракс, – 1995. – С. 13–78.
3. **Майерс, Д.** Социальная психология. [Текст] / Д. Майерс. – СПб., М., Харьков, Минск: ПИТЕР. – 2000.
4. **Павлова, Г. Е.** М. В. Ломоносов и становление отечественной науки. [Текст] / Г. Е. Павлова // Вопросы истории. – 1986. – № 10. – С. 42–51.
5. **Розин, В. М.** Теория культуры. [Текст] / В. М. Розин – М., 2004.
6. **Образование** и гражданское общество: материалы круглого стола 15 ноября 2002 г. Серия «Непрерывное гуманитарное образование (научные исследования)». Выпуск 1. / Под ред. Ю. Н. Солонина. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 5–7; 8–11; 20–23; 41–44; 88–91.

7. **Берлин, И.** Стремление к идеалу [Текст] / И. Берлин // Вопросы философии. – 2000. – № 5. – с. 51.
8. **Демин, Г. И.** Особенности становления и развития гражданского общества в России. [Текст] / Г. И. Демин // В кн. Проблемы становления и развития гражданского общества в России. – М., 2002.
9. **Лапкин, В.** Русский порядок. «Полис». [Текст] / В. Лапкин, В. Пантин. – 1997, – № 3, – С. 82–83.
10. **Федоров, А. А.** Введение в теорию и историю культуры. [Текст] / А. А. Федоров – М.: «Флинта» МПСИ, 2005.
11. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества. [Текст] / М. М. Бахтин – М., – 1986. – с. 360.
12. **Бубер, М.** Проблема человека [Текст] / М. Бубер // Два образа веры. – М., 1995. – с. 161.
13. **Бергер, П.** Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. [Текст] / П. Бергер, Т. Лукман – М., 1995. – с. 33.
14. **Арынгазин, К. М.** Менталитет-субстанция духовная, образовательная и воспитательная [Текст] / К. М. Арингазин, Б. Т. Сардибекова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 149–158.
15. **Батракова, С. Н.** Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности [Текст] / С. Н. Батракова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 112–123.

РАЗДЕЛ VI

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Д. А. Савельев, М. А. Пуцаева

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Актуальной проблемой современного профессионального образования является проблема повышения эффективности методического обеспечения учебного процесса высшего профессионального образовательного учреждения юридического типа.

Актуальность проблемы определяется характером инновационных процессов, происходящих в отечественной системе высшего профессионального образования, рядом социальных, теоретических и практических предпосылок и факторов.

В частности, отмечается обострение противоречия между бурным развитием системы образовательных учреждений в инновационном направлении и их филиалов и существующей недостаточной законодательной, нормативной и теоретической базой их создания и развития. Как свидетельствуют реалии современного образовательного пространства, формирование сети юридических вузов и их филиалов порождает множество проблемных узлов, требующих своего изучения. Например, итоги проверок, проводимых по линии Министерства образования и науки, показали, что качество подготовки специалистов в филиалах вузов во многих случаях оказывается ниже качества подготовки по тем же направлениям (специальностям) в базовых высших учебных заведениях.

Это определяется тем, что организационно-методическое обеспечение процесса профессиональной подготовки специалистов в высшем профессиональном образовательном учреждении юридического типа не соответствует современным требованиям, руководители и преподаватели при его создании испытывают затруднения методологического и теоретического характера. У многих из них нет достаточной четкости в понимании целевого замысла, новизны, актуальности обновления и создания организационно-методического обеспечения профессиональной подготовки специалистов, психолого-педагогического и управленческого обоснования.

В области теоретических исследований проблемы мы можем констатировать противоречие между наличием определенных предпосылок решения проблемы методического обеспечения учебного процесса в филиалах образовательных учреждений инновационного типа и недостаточно оформленной единой концепции организации в них учебного процесса.

Современная практика профессиональной деятельности юриста характеризуется расширением спектра его специализаций, разнообразием учреждений в которых востребована его работа. Более чем когда-либо различным учреждениям необходимы специалисты юридического профиля, обладающие высокой профессиональной культурой, способные к эффективной профессиональной деятельности. При этом недостаточной оказывается теоретико-методологическая база исследования проблемы и теоретико-педагогическое обобщение получаемых результатов.

Трудности и противоречия развития российской образовательной системы рассмотрены в работах И. С. Болотина, Л. М. Гохберга, Э. С. Демиденко, Ф. П. Зиятдиновой, О. И. Крухмалевой, А. А. Овсянникова, И. Н. Стрекаловой, Н. Д. Сорокиной, Л. Л. Шпак и др. Не менее значимым представляется вопрос о качестве предоставляемых вузами образовательных услуг (Г. Е. Зборовский, С. Д. Некрасов, В. П. Прокопьев, Н. А. Пруель, С. А. Рогожина, Г. Ф. Ромашкина, С. И. Солонин, Е. А. Шуклина, П. Е. Щеглов и др.).

Рассмотрение организационных и правовых основ вузовских филиалов и других структурных подразделений вузов нашло отражение в работах таких авторов, как Т. Г. Владыкина, Л. Б. Елисеева, Н. Р. Кельчевская, Н. Д. Кликунов, А. К. Ключев.

Важными для анализа проблемы являлись вопросы управления и оптимизации образовательной системы, представленные в публикациях Н. И. Богдан, А. В. Бритова, А. О. Грудзинского, Ю. С. Васильева, Н. В. Драптусовой, В. В. Дубицкого, А. К. Ключева, Е. А. Князева, М. А. Лукашенко, К. П. Макаркина, К. А. Могилевкина, О. Б. Томилина и других.

Проблемы и дидактические условия организации высшего юридического образования изучали С. А. Аванесян, Д. А. Ершова, С. А. Желанова, Е. Р. Зайцева, А. В. Стремоухов и др..

При определении теоретических оснований решения проблемы повышения эффективности методического обеспечения учебного процесса в учреждении высшего профессионального образовательного юридического типа мы приняли установку, что цель профессионального образования – подготовка квалифицированных специалистов по всем основным направлениям и сферам науки, культуры, производства и образования. Эта цель определяет постановку следующих задач профессиональной подготовки студентов:

– постоянное совершенствование процесса профессиональной подготовки специалистов с учетом требований современной науки и практики;

- повышение образовательного и культурного уровня преподавателей, создание условий для их всестороннего творческого развития;
- повышение образовательного и культурного уровня студентов, создание условий для их разностороннего творческого развития.

В основе решения проблемы эффективной профессиональной подготовки студентов в учреждении высшего профессионального образования юридического типа лежат положения деятельностного, личностно-ориентированного, системного и других подходов.

Исследователями отмечается хронический недостаток учебно-методической литературы по всем вопросам профессиональной подготовки студентов-юристов. В связи с этим, актуальным является выделение проблем и реализация различных направлений разработки учебно-методического обеспечения функционирования и развития системы профессиональной подготовки студентов в учреждении высшего профессионального образования юридического типа. В основании методического обеспечения должны лежать требования государственных образовательных стандартов.

Особенности разработки и реализации методического обеспечения профессиональной подготовки студентов юридических вузов определялись нами с учетом ряда методологических положений.

Во-первых. В центре процесса профессиональной подготовки студентов юридических вузов должно быть не отношение к учебному предмету, а отношение к обучающемуся, отношение людей друг к другу, возникающее в процессе их совместной деятельности.

Во-вторых. Все компоненты профессиональной квалификации личности обучающегося, уровень его профессионального образования формируются под влиянием внешней ситуации, внешней среды (концепция генерализации С. Л. Рубиншейна).

В-третьих. Развитие личности обучающегося определяется уровнем организации и уровнем овладения им основными видами учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

В-четвертых. Эффективность профессиональной подготовки студентов юридических вузов определяется оптимальным соотношением государственных образовательных стандартов и личностного саморазвивающего начала; образовательный процесс должен иметь личностно-ориентированный характер.

Процесс профессиональной подготовки юристов в вузе имеет целью формирование их профессиональной готовности.

Мы в своем исследовании придерживаемся определения понятия «профессиональная готовность», как избирательно, прогнозирующую активность личности на стадии ее подготовки к деятельности, как активное состояние личности, вызывающее деятельность (М. И. Дьяченко, Г. Н. Жуков, Л. А. Кандыбович и др.).

Мы принимаем позицию, согласно которой в структуре профессиональной готовности юриста выделяются мотивационная готовность (понима-

ние социальной значимости выполняемых действий, желание выполнять их результативно, стремление выполнить их как можно лучше) и операциональная готовность (способность, умение выполнять соответствующие профессиональные действия).

Несмотря на различные подходы ученых к проблеме профессиональной готовности выпускника вуза по юридическим специальностям их объединяет стремление рассмотреть взаимосвязь «внутренних» и «внешних» условий формирования данного новообразования личности. Выделяют следующие компоненты *внутреннего уровня* профессиональной готовности специалиста юридической сферы:

- *индивидуально-личностный компонент* (внутреннее своеобразие личности специалиста, его индивидуально-психологические особенности, способности, достоинства и недостатки; личностные свойства и качества);

- *рациональный* – теоретико-мировоззренческий – *компонент* (объем и степень усвоения специалистом знаний и социально-профессионального опыта);

- *эмоциональный компонент* (сформированное эмоционально-ценностное отношение специалиста к юридической работе, ее субъектам, результатам, осознание ценности самосовершенствования в профессиональной области). Рациональный и эмоциональный компоненты профессиональной готовности специалиста реализуются самой личностью через ее волевую сферу, через способность реализовать свой личный индивидуально-социальный опыт в профессиональной деятельности.

Внешний уровень профессиональной готовности специалиста юридической сферы – это прочное усвоение социальных, профессиональных норм и сформированная потребность их выполнения.

Таким образом, профессиональная готовность специалиста представляет собой единство внутреннего и внешнего уровней ее сформированности, которые между собой взаимосвязаны и взаимообусловлены.

В конечном счете, личность юриста с достаточным уровнем профессиональной готовности должна обладать следующими чертами:

- идейность, гражданская зрелость, принципиальность, понимание своего общественного и нравственного долга;

- высокая культура, всесторонняя духовность и интеллектуальная развитость;

- высокий морально-этический уровень – честность, уважительное отношение, внимательность к коллегам и клиентам;

- надлежащая юридическая культура, развитое юридическое мышление;

- глубокое и конкретное знание законодательства и практики его применения;

- свободное владение практическими навыками в поисках законодательства применительно к конкретным жизненным фактам, толкование

нормативных актов, подготовка и написание нормативных документов, устные (экспромт) выступления по юридическим вопросам;

– коммуникабельность, умение на основе дискуссии отстаивать позиции, предопределяемые действующим законодательством; навыки исследовательской работы, умение обобщать, фиксировать и обосновывать свои публичные высказывания;

– качества общественного деятеля, навыки публичных выступлений.

Названные интегральные качества личности будущих юристов дают возможность выделить направления реформирования процесса профессиональной подготовки студентов юридических вузов:

– перестройка процесса подготовки специалистов в максимально полном соответствии с социальным заказом, социальными потребностями и требованиями, с максимальной степенью учета социально-экономических и культурных особенностей региона и города;

– структурное преобразование содержания, учебных планов, программ, методик и форм организации профессионального образования и, придание им реального, практически целесообразного характера; перестройка должна быть ориентирована на переход от воспроизводящего к творческому характеру образования;

– использование эффективных методик и технологий профессионального образования с учетом особенностей контингента студентов.

В результате проведенного анализа мы пришли к выводу о необходимости разработки модели методического обеспечения процесса профессиональной подготовки студентов юридических вузов. Использование модели позволяет сохранить представление об изучаемом предмете как о целостном явлении и облегчает проникновение в его сущность.

Проектируемая нами модель организационно-методического обеспечения процесса профессиональной подготовки студентов юридических вузов, в результате функционирования которой должны появиться соответствующие новообразования в знаниях, умениях и качествах личности будущих юристов, состоит из целевого, содержательно-технологического, организационного и результативного компонентов.

Целевой компонент включает цель, отражающую главную функцию организационно-методического обеспечения процесса профессиональной подготовки студентов юридических вузов и задачи, решение которых обеспечивает достижение цели. Целевой компонент выступает по отношению к остальным компонентам в качестве управляющей инстанции. Целевой компонент не просто управляет системой, а служит определяющим фактором содержательной разработки ее компонентов, определения связей развития и порождения, четкого понимания терминальной точки проектируемой нами модели – результата, к которому мы стремимся.

Эффективное методическое обеспечение процесса профессиональной подготовки студентов юридических вузов можно рассматривать как способ

оперативного решения актуальных образовательных задач в таких направлениях, как:

- совершенствование процесса профессиональной подготовки специалистов с учетом требований современной науки и практики;
- повышение образовательного и культурного уровня преподавателей, создание условий для их всестороннего творческого развития;
- повышение образовательного и культурного уровня студентов, создание условий для их разностороннего творческого развития.

Содержательно-технологический компонент включает следующие взаимосвязанные блоки: мотивационный, информационно-когнитивный, операциональный и эмоционально-рефлексивный.

Мотивационный блок является базовым для становления всех других компонентов, поскольку успех деятельности, прежде всего, обуславливается соответствующей направленностью личности на нее. Одним из способов развития мотивов является раскрытие предназначения результата учебной деятельности, ее смысл и сознательное к ней отношение.

Для будущей профессиональной деятельности юристов необходимо создание положительной мотивационной сферы личности через организацию процесса обучения и стимулирование рефлексивных процессов, это обеспечивает личностное включение студентов в процесс формирования профессиональных знаний и умений. В связи с этим в структуру мотивационного блока мы включили: ценностные ориентации (осознанное понимание необходимости профессионального юридического образования; осознание смысла овладения теорией и практикой профессионального юридического образования); потребности и соответствующие им мотивы (повышение качества своей будущей профессиональной деятельности; желание овладеть теорией и практикой профессионального юридического образования; повышение профессиональной компетентности в области юрисконсультства), интересы (интерес будущего юриста к учебному процессу; познавательный интерес к проблемам профессионального юридического образования; стремление к творческому поиску; стремление к личностному саморазвитию, самореализации), которые в своей совокупности отражают психологическую готовность будущих юристов к профессиональной деятельности.

Информационно-когнитивный блок содержательно-технологического компонента модели методического обеспечения процесса профессиональной подготовки студентов юридических вузов (информация, понятия, представления) будет характеризоваться следующими признаками:

- осознанностью профессиональных знаний и способностью к быстрому, точному и творческому их применению; конструированием на этой основе новых способов деятельности; самостоятельным добыванием знаний при обнаружении их взаимосвязи с имеющимся опытом;

– «гибкостью» и вариативностью прикладных умений и навыков, являющихся основой профессиональной деятельности; их эффективным «переносом» на учебную и профессиональную деятельность;

– умением эффективно и экономно реализовать свои возможности.

Реализация содержательно-технологического компонента включает в себя следующие основные направления: развитие мировоззренческой, духовно-нравственной сферы будущего специалиста; формирование системы знаний, умений, навыков в сфере правозащитной деятельности; овладение методами и приемами саморегуляции эмоциональных состояний и профессионального поведения; формирование положительных мотивационных установок на саморазвитие собственного уровня профессиональной юридической культуры; развитие профессионально важных качеств юриста; формирование социально-психологической, социально-экономической, медицинской, религиоведческой, геронтологической, этнопедагогической культуры специалиста.

Согласно требованиям, предъявляемым к уровню подготовки выпускников, обучающихся по специальности «Юрисконсульт», дипломированный специалист должен владеть культурой мышления, знать его общие законы, быть способным в письменной и устной речи логически правильно оформлять результаты своей деятельности.

В области государственно-правовых дисциплин (теория государства и права, конституционное (государственное) право России, конституционное (государственное) право зарубежных стран, административное право, финансовое право, международное право) специалисту необходимо уметь логически грамотно выражать и обосновывать свою точку зрения по поводу государственно-правовой и политической проблематики, свободно оперировать юридическими понятиями и категориями.

В области гражданско-правовых дисциплин дипломированный специалист должен уметь анализировать и решать юридические проблемы в сфере гражданско-правовых и гражданско-процессуальных отношений; составлять проекты важнейших договоров, основных процессуальных документов; владеть приемами осуществления процессуальных действий; трудовых правоотношений, знать порядок разрешения трудовых споров.

Что же касается области уголовно-правовых дисциплин, специалисту необходимо уметь анализировать состав преступления; понимать цели и значение наказания; производить все следственные действия; вести судебное разбирательство; производить необходимые действия и составлять соответствующие им правовые акты по всем стадиям уголовного процесса; выступать в роли участников процесса со стороны, как обвинения, так и защиты.

В области дисциплин общепрофессиональной подготовки выпускник должен уметь анализировать и решать юридические проблемы, в том числе и в сфере семейных правоотношений.

Операциональный блок определяется набором действий, необходимых студенту для эффективной профессиональной подготовки. Изучение воз-

возможностей процесса профессиональной подготовки студентов юридических вузов, систематизация источников и способов получения информации происходит во время:

- широкого использования тестирования в системе вузовского мониторинга, где проводится диагностика, оценка и прогнозирование состояния учебного процесса (отслеживание его хода, результатов, перспектив развития);
- изучения развития студентов, уровня работоспособности;
- самооценки и самокоррекции знаний и умений, которые проявляются в умении оценить, организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую деятельность, сплотив вокруг надежных помощников, единомышленников.

Для формирования различных подструктур профессиональной готовности юриста к профессиональной деятельности активно используются различные виды тренингов. Особое место в организационно-методическом обеспечении процесса профессиональной готовности принадлежит тренингу «Толерантность юриста: единство личностного и профессионального».

Тренинг состоит из трёх блоков:

1. *Понятие толерантности* (ознакомление с понятием «толерантность», «толерантная личность», «границы толерантности»; обсуждение проявлений толерантности и нетерпимости в обществе, в различных сферах жизнедеятельности).

2. *Толерантность по отношению к себе и участникам группы* (развитие чувства собственного достоинства и умения уважать достоинство других; осознание многообразия проявлений личности каждого участника в групповом воздействии; развитие способности к самоанализу, самопознанию, навыков ведения позитивного внутреннего диалога о самом себе; повышение самооценки через получение позитивной обратной связи и поддержки от группы).

3. *Толерантность по отношению к другим* (обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов и насилия; развитие социальной восприимчивости, социального воображения, доверия, умения выслушать другого человека; развитие коммуникативных навыков, укрепляющих социальные связи; обучение межкультурному пониманию и толерантному поведению в межнациональных отношениях).

4. *Эмоционально-рефлексивный блок* использует способности мониторинга своих собственных эмоций и эмоций других людей, различать их и использовать информацию для управления собственным мышлением и действиями. Согласно существующим подходам эмоциональный компонент трактуется в четырех основных контекстах: эмоциональная идентификация, перцепция и экспрессия; эмоциональная фасилитация мышления; эмоциональное понимание; эмоциональное управление (Ж. Майел, П. Саловой и др.).

Для нашего исследования важен тот факт, что в формах собственно учебной деятельности при реализации процесса профессиональной подготовки студентов юридических вузов может выходить в рефлексивную позицию на различных уровнях (субъект видит самого себя, субъект видит себя видящим себя, субъект оценивает себя в прошлом, настоящем, будущем и т. д.), что позволяет ему на каждом новом уровне перестраивать свою систему ценностных ориентаций.

Организационный компонент модели включает в себя реализацию комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса профессиональной подготовки студентов юридических вузов:

- обогащение информационного поля будущего юриста за счет междисциплинарной интеграции в решении замысла исследования;
- внедрение инновационных технологий при отборе содержания и разработке методического обеспечения профессиональной подготовки юристов;
- направленность программно-методических материалов на максимальную индивидуализацию профессиональной подготовки студентов в рамках специализации «Юрисконсульт»;
- ориентация на развитие профессиональных возможностей и способностей преподавателей филиала.

Одной из важных составляющих организационно-деятельностной подструктуры модели является внеаудиторная работа. Она включает научно-исследовательскую учебно-профессиональную и исследовательскую практико-ориентированную работу студентов.

Следующим компонентом модели методического обеспечения процесса профессиональной подготовки студентов филиалов юридических вузов, является результативный. Результативный компонент включает уровни, критерии и диагностические методики определения профессиональной готовности юристов.

Таким образом, модель методического обеспечения процесса профессиональной подготовки студентов филиалов юридических вузов состоит из следующих основных компонентов: целевого, содержательно-технологического, организационного и результативного.

Библиографический список

1. **Итин, Ю. К.** Качество образовательного процесса высшей школы как объект управления [Текст] / Ю. К. Итин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 82–100.

А. С. Кондратьев, Е. В. Ситнова

**ФИЗИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ПАРАДОКСАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА МЫШЛЕНИЯ**

Современный этап развития физической науки характеризуется отчетливым осознанием на методологическом уровне модельного характера всех наших знаний о природе. На смену наивным представлениям об «абсолютном» характере фундаментальных положений механики, электродинамики и других разделов физики пришло понимание, что, например, уравнения Максвелла, представляют собой не «закон природы», а модель электромагнитного взаимодействия, которое в определенных условиях проявляется как независимый компонент электрослабого взаимодействия. Тем не менее, в рамках определенных границ электромагнитное взаимодействие осуществляется как независимое от других взаимодействий и в этом смысле рассматривается как «фундаментальная физическая модель» [1].

При подходе к образованию как к учебной модели науки, [2; 3] решение учебной задачи выступает как модель научного исследования со всеми присущими ему атрибутами – обоснованным выбором идеализации изучаемого процесса (т. е. физической модели явления), исследованием частных и предельных случаев, поиском и разбором аналогий с другими задачами и явлениями, а также сравнением методов их анализа. Современная методика решения физических задач ориентирована не на формальное предъявление знаний, относящихся к рассматриваемому вопросу, а на анализ возможностей теоретического предсказания характера протекания изучаемого процесса, и возможности его экспериментального наблюдения [4].

Особый акцент при решении физических задач должен делаться на развитие парадоксального характера мышления учащихся [5]. Один из наиболее ярких компонентов парадоксального характера мышления проявляется в способности заменить рассмотрение предложенного в условии задачи процесса, рассмотрением другого, более простого процесса, результатом которого является переход системы в то же самое конечное состояние. Такая замена в ряде случаев позволяет кардинально упростить необходимые расчеты. Приведем примеры.

Перевернутая тяжелая коническая воронка поставлена на ровную горизонтальную поверхность, покрытую куском резины, чтобы обеспечить плотный контакт воронки с поверхностью, на которой она стоит (рис. 1).

Узкое отверстие воронки заканчивается тонкой трубкой, через которую внутрь воронки можно наливать воду. Вода начинает вытекать из-под воронки, когда высота уровня воды в трубке становится равной h . Какова масса воронки m , если площадь сечения ее широкого отверстия равна S , а высота воронки равна H ?

Разбирая этот опыт, учащиеся обычно довольно легко приходят к выводу, что вода начинает вытекать из-под воронки, когда воронка приподнимается и между ней и куском резины образуется просвет. Так же легко они устанавливают и причину того, что воронка начинает приподниматься вследствие сил давления воды, действующей на боковую поверхность воронки: равнодействующая этих сил, как ясно из соображений симметрии, направлена вертикально вверх. Когда величина этой равнодействующей сравняется с действующей на воронку силой тяжести, воронка перестанет давить на горизонтальную подставку и начнет приподниматься. Однако столь же легко учащиеся приходят и к выводу, что прямой расчет равнодействующей сил давления воды на воронку находится за пределами их возможностей.

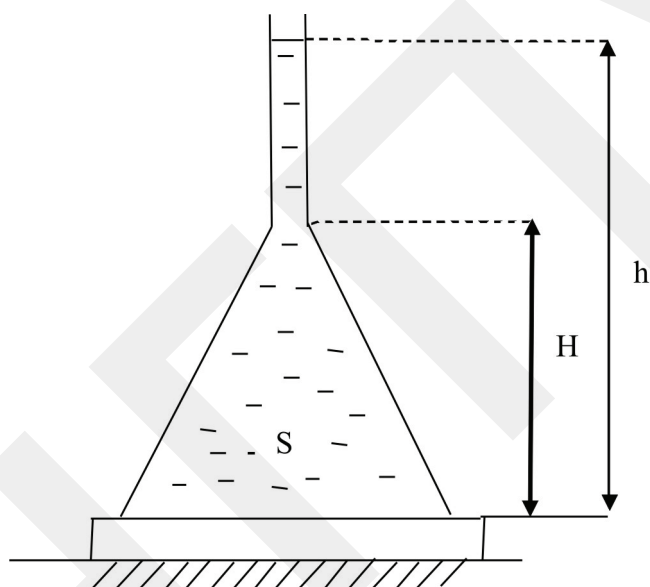


Рис. 1.

Нужен некий парадоксальный на первый взгляд ход, который может быть основан только на привлечении новой физической идеи. Психологическая трудность, которую необходимо преодолеть в сознании учащихся, заключается в осознании необходимости проявить какой-то новый взгляд на ситуацию, когда с принципиальной физической точки зрения все уже ясно, и дело заключается только в преодолении математических трудностей.

Таким неожиданным новым ходом является мысленное помещение всей рассматриваемой системы на весы. Подчеркнем чисто физический характер этой идеи, которая, не меняя физического характера явления, сразу открывает возможность его новой математической интерпретации. Расчеты по-прежнему будут основываться на использовании соотношения

$$p = \rho g h \quad (1)$$

для гидростатического давления, но теперь, вместо подсчета равнодействующей сил давления на боковую поверхность, необходимо будет найти силу давления воды на горизонтальную подставку в условиях, когда воронка при-

поднимается и перестает давить на подставку. Парадоксальность мышления здесь проявляется именно в способности найти эти условия и заменить громоздкое и недоступное на уровне элементарной математики вычисление результирующей сил давления воды, действующих на боковую поверхность, вычислением силы давления на подставку, что представляет собой тривиальную математическую операцию. Схема рассуждений по замене одной ситуации на другую здесь выглядит следующим образом.

Очевидно, что показания весов определяются суммой масс воронки и налитой в нее через трубку воды. Когда вода начинает вытекать из-под воронки, а воронка соответственно перестает давить на подставку, эти показания весов определяются силой давления столба воды высотой h и площадью S на подставку:

$$m g + \rho g V = \rho g h S, \quad (2)$$

где ρ – плотность воды, а V – объем воды в воронке и трубке. Если трубка тонкая, то объемом заполненной водой части трубки можно пренебречь по сравнению с объемом самой воронки. В этом случае $V = \frac{HS}{3}$, и из уравнения (2) получаем для массы воронки:

$$m = \rho S \left(h - \frac{H}{3} \right) \quad (3)$$

Если трубка достаточно широкая, то можно легко учесть объем находящейся в ней воды.

Подчеркнем, что к описанной выше идее замены одной ситуации на другую можно придти, если предварительно рассмотреть один из стандартных гидростатических парадоксов, связанный с возможным отличием силы давления жидкости на дно сосуда от действующей на эту жидкость силы тяжести.

Интересно исследовать формулу (3), из которой следует, что в наблюдаемых условиях воронка должна быть достаточно тяжелой – ее масса должна вдвое превышать массу воды в объеме воронки.

Если масса воронки была бы меньше, чем $2\rho S \frac{H}{3}$, то при наливании воды через трубку воронка начала бы отрываться от подставки еще до того момента, как вода заполнила всю воронку. Здесь открывается хорошая возможность обсуждения вероятности экспериментального наблюдения рассмотренного явления.

Далее, необходимо добиться, чтобы учащиеся осознали, что уравнение (2) остается справедливым и в тех случаях, когда воронка имеет более сложную, а не коническую форму.

Итак, парадоксальность физического мышления в рассмотренном случае проявляется в том, что находится иная математическая трактовка явления в рамках использования того же самого физического закона, описываемого формулой (1). Для нахождения этой новой трактовки нужна, однако, новая физическая идея о других условиях проявления закона (1).

При изучении основ термодинамики исключительное значение приобретает умение перевести строгие физические соображения на математический язык. Исключительно важным, является четкое понимание различия между физическими величинами, характеризующими состояние системы (энергия, температура, объем и т. д.), и величинами, характеризующими происходящий с системой процесс (работа, теплота, скорость релаксации к равновесию и т. д.).

Парадоксальность мышления, проявляющаяся в неординарных шагах при решении конкретной задачи, здесь связана именно с четким и глубоким пониманием этих вопросов, что открывает возможность развития умения заменять рассмотрение одних, заданных в условии задачи процессов, рассмотрением других процессов, происходящих между заданными начальным и конечным состояниями системы. Проиллюстрировать это утверждение можно на следующем примере.

В вертикальном, адиабатически изолированном, закрытом сверху тяжелым подвижным поршнем цилиндре находится один моль идеального газа при температуре T_1 . Поршень перемещают вниз, совершая работу A , и отпускают. Какая температура T_2 установится в газе после прихода поршня в новое равновесное положение?

Эту задачу можно решить, не делая никаких неординарных шагов, рассчитывая с помощью уравнения состояния идеального газа описанный в условии задачи процесс. Парадоксальность мышления проявляется в умении увидеть то обстоятельство, что вследствие условия механического равновесия поршня давление газа должно быть одинаковым в начальном и конечном состояниях. А тогда вследствие первого начала термодинамики совершение работы можно заменить изобарическим нагреванием газа путем сообщения ему количества теплоты, эквивалентного совершаемой работе:

$Q = A$. Это немедленно приводит к ответу

$$T_2 = T_1 + A/c_p, \quad (4)$$

где c_p – молярная теплоемкость газа при постоянном давлении.

Высокая степень развития парадоксального характера мышления позволяет в ряде случаев «почувствовать» неадекватность изложенной в условии задачи физической модели самому рассматриваемому явлению и придти к выводу о необходимости определенного усложнения модели с целью придания ей более реалистических черт. В этом плане очень поучительна следующая задача.

Внутри гладкой диэлектрической сферы радиуса R , находится маленький шарик с массой m и электрическим зарядом q , который может скользить без трения по внутренней поверхности сферы. Какой заряд Q нужно закрепить в нижней точке сферы, чтобы шарик удерживался в верхней точке сферы?

Непосредственное рассмотрение условия равновесия подвижного заряда в верхней точке сферы под действием силы тяжести и силы кулоновского взаимодействия с нижним зарядом приводит к выражению:

$$Q = \frac{16 \pi \varepsilon_0 R^2 m g}{q} \quad (5)$$

Однако развитое физическое мышление однозначно должно натолкнуть учащегося на необходимость исследования определенного момента условия, выражаемого словами «... удерживался в верхней точке сферы». Как понятно речь идет об исследовании устойчивости равновесия шарика в верхней точке сферы. Парадоксальность мышления здесь может проявляться в понимании того факта, что проще всего это исследование провести путем решения более сложной на первый взгляд задачи, а именно исследования условия равновесия шарика в произвольной точке сферы.

Дело в том, что при выполнении условия (5), равновесие будет неустойчивым, и шарик будет скатываться из верхней точки по внутренней поверхности сферы, а затем падать вниз.

Непосредственное исследование устойчивости равновесия шарика в верхней точке целесообразно заменить нахождением условия равновесия в произвольной заданной точке на внутренней поверхности сферы. При этом устойчивость такого равновесия выступает в явном виде без отдельного исследования. Парадоксальность мышления учащихся может проявляться в ощущении целесообразности рассмотреть именно такую ситуацию.

Итак, рассматривается следующая задача.

Внутри диэлектрической сферы маленький шарик может смещаться вдоль поверхности сферы в вертикальной плоскости, проходящей через шарик и центр сферы. Найти величину закрепленного в нижней точке сферы заряда Q , если маленький шарик с массой m и зарядом q в отсутствии трения удерживается в равновесии в точке A (рис. 2). Проведенный через точку A радиус сферы образует тупой угол φ с радиусом, соединяющим центр сферы O с зарядом Q .

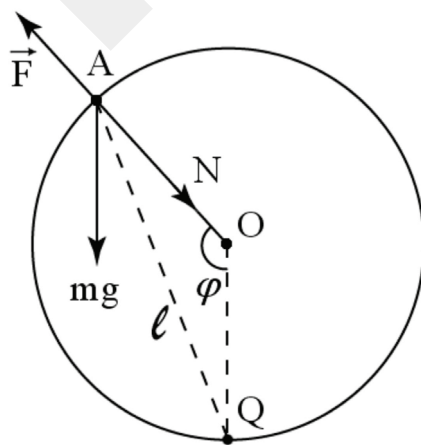


Рис. 2.

Рассмотрев в простейшей физической модели явления, действующие на шарик силы, записываем условие равновесия шарика:

$$\vec{F} + m\vec{g} + \vec{N} = 0 \quad (6)$$

Используя закон Кулона для нахождения силы F и учитывая, что квадрат расстояния l между зарядами q и Q есть

$$l^2 = 4R^2 \sin^2 \varphi / 2, \quad (7)$$

получаем

$$F = \frac{qQ}{16\pi\epsilon_0 R^2 \sin^2 \varphi / 2} \quad (8)$$

По условию задачи шарик удерживается в точке A , т. е. равновесие должно быть устойчивым. Поэтому естественно использовать такой путь решения векторного уравнения (6) относительно F , который дал бы возможность непосредственно увидеть, что равновесие устойчиво относительно смещений шарика в вертикальной плоскости.

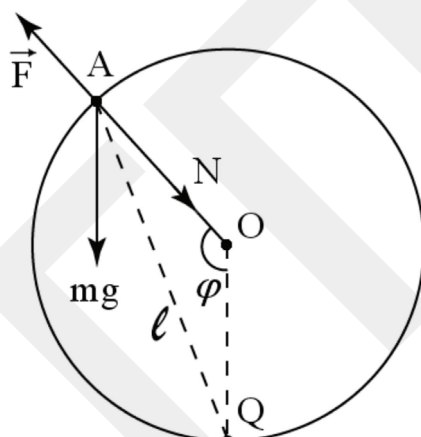


Рис. 3.

Из рис. 2. очевидна принципиальная необходимость существования отличной от нуля силы реакции опоры N . В противном случае горизонтальная составляющая силы F остается неуравновешенной, и равновесие невозможно. Найти силу N легко, рассмотрев моменты сил, действующих на заряд q , относительно точки, в которой находится заряд Q (рис. 3). Из геометрических соображений следует, что углы α и β равны: $\alpha = \beta$. Поэтому равны плечи сил N и mg относительно точки Q : $QC = BQ$. Вследствие равенства моментов этих сил равны их модули:

$$N = mg \quad (9)$$

Теперь легко найти силу F с помощью равенства (6):

$$F = mg \cos \beta + N \cos \alpha = 2 mg \cos \alpha = 2 mg \sin \varphi / 2 \quad (10)$$

Учитывая (8) и (10), для заряда Q получаем выражение:

$$Q = \frac{32 \pi \epsilon_0 m g R^2 \sin^3 \varphi / 2}{q} \quad (11)$$

Из приведенного решения сразу видно, что равновесие шарика устойчиво. Действительно, при смещении шарика, например, вниз из положения равновесия кулоновская сила F возрастает по модулю, что ведет к увеличению силы реакции опоры N . Плечи сил mg и N одинаковы при любом положении шарика на сфере. Поэтому при увеличении N момент этой силы станет больше момента силы тяжести mg и шарик вернется в положение равновесия.

Теперь отчетливо видно, какая ошибка была допущена при решении предыдущей задачи: мы положили силу реакции опоры N равной нулю, а для устойчивости равновесия необходимо, чтобы эта сила была отличной от нуля. Полагая в (11) $\varphi = \pi$, получаем значение заряда Q в случае, когда шарик находится в высшей точке сферы:

$$Q = \frac{32 \pi \epsilon_0 m g R^2}{q} \quad (12)$$

Этот результат в два раза превосходит значение Q , даваемое формулой (5).

Включение задач подобного типа в учебный процесс, по крайней мере, в виде реализации дифференцированного подхода к обучению, несомненно, будет способствовать эффективному развитию физического мышления обучающихся и выявлению лиц, обладающих способностью к исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. **Суханов, А. Д.** Современный взгляд на структуру физики [Текст]: / А. Д. Суханов, О. Н. Голубева. Тезисы докладов Международной конференции ФССО-95. – Петрозаводск, 1995.
2. **Самарский, А. А.** Математическое моделирование. [Текст] / А. А. Самарский, А. П. Михайлов – М.: Физматлит, 2001.
3. **Бордовский, Г. А.** Физические основы математического моделирования. [Текст] / Г. А. Бордовский, А. С. Кондратьев, А. Д. Р. Чоудери – М.: Академия, 2005.
4. **Кондратьев, А. С.** Физические задачи и математическое моделирование реальных процессов. [Текст] / А. С. Кондратьев, М. Э. Филиппов – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001.
5. **Feynman, R. P.** Pleasure of Finding Things Out. Perseus Publ., 1999.

П. В. Афанасьева, З. П. Ларских

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ УСПЕШНОСТИ УСВОЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ ГРАММАТИКО- ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ТЕМ В ТРАДИЦИОННОМ И КОМПЬЮТЕРНОМ ВАРИАНТАХ

Диагностика позволяет сравнивать успехи ученика, его собственные достижения на разных этапах освоения грамматико-орфографического материала с образцовой моделью. Определение промежуточных и конечного результатов, то есть того, насколько точно соответствует личный багаж знаний, умений и навыков по орфографии образцовой модели, требованиям к компетентности ученика, зафиксированным в образовательном стандарте, в программе школы по предмету «Русский язык», проводится через шкалу оценок. Оценка – одно из самых болезненных средств управления учебным процессом. Она безапелляционно показывает школьнику траекторию его обученности и дает возможность сравнить свои успехи в познавательной деятельности с успехами других учащихся, а также установить, насколько он близок к достижению общего для всех эталона.

В познавательном процессе традиционно различают две стороны: обучение и учение. Вопрос об их соотношении имеет несколько точек зрения.

1. Обучение – это передача ученику социального опыта в форме знаний и способов их «открытия», их фиксация в формулах, моделях, схемах и т. д., а учение – это особо организованная деятельность школьника, направленная на усвоение этого опыта. Такую точку зрения разделяют представители деятельностного подхода к процессу познания.

2. Учение – процесс, который приводит не столько к восприятию задаваемых школой образцов социального опыта, сколько к слиянию продуктов чужого опыта с показаниями собственного. Учение есть преобразование опыта самого субъекта. Эта трактовка привела к возникновению понятия «субъективный опыт», который становится компонентом внутренней, психологической среды, во многом определяющей ход обучения в целом и вариации учения у каждого школьника (Е. Д. Божович, М. К. Гумматова, И. С. Якиманская).

Традиционной диагностике хорошо поддается процесс учения, понимаемый как деятельность по усвоению имеющихся образцов.

Сложнее провести диагностику, когда учение понимается как преобразование опыта самого субъекта, то есть как компонент внутреннего развития. Развитие учащихся традиционно понимается как изменения в самом субъекте учения. Оно характеризуется появлением новых форм деятельности, качеств личности, отношений к действительности, самому себе. Результаты этих перемен называют психическими новообразованиями, которые

носит устойчивый характер и сохраняется на протяжении жизни или определенного этапа. Диагностика развития пока чаще всего производится в рамках научных исследований или психологической службы. От учителя требуется учет индивидуальных особенностей детей, различий в исходном уровне подготовленности каждого школьника к изучению того или иного материала, разброса интересов, темпа работы – всего, что может влиять на процесс учения.

Часто диагностические заключения и эксперименты учителей носят интуитивный характер. Задача психологической службы школы – обеспечить учителя надежными и легкими в использовании приемами определения индивидуальных особенностей учащихся.

Довольно тонким индикатором тех или иных особенностей учения школьника является ошибка, поэтому контроль усвоения языкового материала эффективен только тогда, когда он связан с диагностикой причин ошибок и затруднений. То же можно сказать и о коррекции учебной работы: она дает результаты, если основана на диагностических данных.

Контроль – диагностика – коррекция – оценка учения составляют единую цепь, центральным звеном которой является диагностика.

Учителя стараются определить заранее, перед контрольной работой, круг возможных ошибок и проводят работу по их предупреждению, но причины ошибок прогнозируются редко, поэтому профилактика оказывается недостаточно эффективной.

Учителя при прогнозировании пользуются тремя способами:

1) ориентируются на результаты предыдущих контрольных работ, выявляя частоту возникновения ошибок определенного типа; устные ответы и затруднения;

2) анализируют особенности учебного материала, рассматривая его в контексте уже пройденного, чтобы найти в нем то, что может помочь усвоению новой темы или помешать;

3) путем наблюдений они выявляют индивидуальные особенности учебы школьника (темп выполнения заданий, наличие или отсутствие вопросов у ученика при изучении новой темы, предпочитаемые виды заданий).

Диагностика как особая отрасль совместной деятельности психологов, педагогов и методистов еще не сложилась. К настоящему времени результаты исследований ученых (например, в лаборатории психологии учения Психологического института РАО) позволили выделить 3 аспекта диагностики учебной работы школьников: когнитивный, мотивационный, ценностный.

Когнитивный аспект диагностики предполагает поиск ответа на вопросы: «Как работает с материалом тот или иной ученик?», «Чем объясняются успехи одних и неудачи других?», «Почему некоторые типы ошибок оказываются особенно устойчивыми?», «В чем состоят затруднения разных детей при изучении одной и той же темы?», «Какими мерами можно помочь учиться каждому школьнику?».

Особенности способа учебной работы школьника поддаются выявлению с помощью специальных заданий.

Способы учебной работы и приемы умственной деятельности – не одно и то же. Способы учебной работы (СУР) – это «открытие» самого учащегося. Приемы умственной деятельности (ПУД) задаются учебником, педагогом и школьником на уроке.

Приемы умственной деятельности в случае плохого усвоения корректируются учителем. Способы учебной работы подправляются в той мере, в какой они могут вести к ошибкам и заблуждениям учащегося.

В структуре способов учебной работы выделяют такие компоненты: ориентировочный, операциональный, аффективно-волевой (Е. Д. Божович).

Другая модель: выделяются операциональный и мотивационный компоненты способов учебной работы (О. Н. Юдина).

В системе приемов умственной деятельности представлен только операциональный блок, например, приемами умственной деятельности являются операции графического разбора орфограмм.

Мотивационный аспект учения – стремление школьника найти и обсудить с педагогом способы учебной работы. Чем ниже познавательная потребность, тем более склонен ученик к репродуктивным действиям на основе заданных образцов. В учении мотив проявляется в пристрастии к отдельным дисциплинам, в эмоциональном отношении к материалу.

С мотивационным аспектом связан ценностный. Сейчас снижена престижность образования. Это непосредственно сказывается на учении. Рейтинг предмета «Русский язык» как никогда низок, что показывают опросы детей как начальных, так средних и старших классов.

При применении компьютерных программ с целью диагностики успешности усвоения школьниками грамматико-орфографических тем необходим тщательный, методически целенаправленный отбор дидактического материала. Это одно из важнейших требований методики.

Дидактический материал диагностирующих (контролирующих) компьютерных программ должен соответствовать определенным требованиям к языковому материалу, на основе которых организуются упражнения по орфографии. Назовем их:

- 1) учет всех вариантов орфограмм;
- 2) отражение в языковом материале наиболее типичных явлений правописания;
- 3) наличие взаимосмешиваемых написаний;
- 4) широкая употребительность используемых в тексте слов, форм, конструкций;
- 5) постепенное нарастание орфографических трудностей в самом дидактическом материале (сначала учащиеся оперируют материалом в рамках одного орфографического правила, потом привлекаются слова со взаимосмешиваемыми написаниями, и, наконец, им предлагаются слова, в которых несколько различных орфограмм);

б) усложнение дидактического материала (желателен постепенный переход от отдельных слов к словосочетаниям, потом предложениям и, наконец, к тексту). Однако надо заметить, что использование текстов на компьютере затруднено, так как ограничены размеры экрана, а высота букв, интервалы между строками должны соответствовать определенным нормам, чтобы текст был удобным для чтения с экрана. Кроме того, для работы с деформированным текстом (с пропущенными буквами, знаками препинания) приходится усложнять способы введения ответов.

В то же время желательно максимально реализовать возможности компьютера при создании лексического массива, который позволит варьировать дидактический материал при многократном повторении упражнений.

Объем и характер теоретических сведений должны быть такими, чтобы обеспечить объяснение каждой возможной орфографической ошибки при выполнении упражнения. Для этого прежде всего еще на этапе создания сценария обучающей программы необходимо разработать модель учебной деятельности и, таким образом, спрогнозировать ошибки.

Так как отбор теоретических сведений осуществляется с учетом возможных ошибок, в программу включается теоретический материал не только по данной теме, но и ранее пройденным, с учетом лингвистической природы правила, тех опорных умений и навыков, которые требуются для его применения.

В программе должны быть предусмотрены разные варианты продолжения работы с учетом результатов выполнения диагностирующего упражнения: последующий тренинг или новый вид работы, например, игра (второй вариант сложнее, так как предполагает ускоренный темп выполнения задания).

Игровые программы должны иметь соответствующую структуру: например, состоять из нескольких таймов, матчей, предусматривать возможность многократных попыток, а также вариативность темпа.

Необходимы разные варианты завершения работы на компьютере: запись слов, повторная работа с программой, обращение к словарю, учебнику, научно-популярной литературе или учителю.

Целесообразность последующих записей очевидна, так как для формирования прочного орфографического навыка необходимы все виды памяти, в том числе и моторной. Кроме того, одни учащиеся имеют возможность поработать над теми словами, которые вызвали у них затруднения, другие могут проявить свои творческие способности, если они хорошо усвоили данную тему. Школьникам, которые повторно ошибаются в одних и тех же словах, рекомендуется обращаться за помощью к учебнику или учителю, чтобы они могли понять причину своих неудач и продолжить работу. Учащимся, которые успешно справились с заданием, можно предложить поработать со словарем или научно-популярной литературой о языке.

В диагностирующей (контролирующей) программе необходима текущая и сводная методическая информация для учителя. Она поможет уяснить

те трудности, которые возникали в процессе работы, а также организацию последующего тренинга.

В информации для учителя целесообразно использовать графические возможности компьютера: цвет, группировку ошибок. Желательно, чтобы статистические данные о результатах работы учащихся были выведены на принтер. Это поможет учителю оценить работу каждого ученика, а также продумать последующие упражнения для школьников по теме с учетом их уровня подготовки, то есть дальнейшей дифференциации обучения.

Таким образом, контрольно-диагностические задания как в безмашинном, так и в машинном варианте должны отвечать следующим требованиям:

- фиксировать не только результаты, но и процесс решения задачи учеником;

- соответствовать типам обычных обучающих и тренировочных задач, но не воспроизводить их по структуре, содержанию, форме;

- признавать за школьниками право пометать свои решения (ответы) знаком «?»; при выборочном ответе не выносить окончательный приговор неуспешности, ущемляющий психику учащегося, если встречаются варианты «не знаю», «затрудняюсь»;

- выявлять индивидуальные особенности работы детей, в частности, их подверженность/сопротивление привычным стереотипам действий с учебным материалом;

- выстраивать разветвленную систему упражнений с учетом возможных ошибок ребенка на любом этапе решения учебной задачи, начиная с анализа ее условий и кончая контролем полученного ответа.

Наиболее общими критериями для анализа учебной работы школьников на любом предметном материале являются:

- компетенция в учебном материале, включающая и метазнание, способность, понять свои возможности познания через сомнения, заблуждения, ошибки;

- потребность в поиске своего стиля эффективной познавательной деятельности;

- умение строить целостный образ изучаемого объекта;

- личностно-осознанное отношение к изучаемому материалу и процессу учения.

При проведении диагностической работы прежде всего следует учитывать компетентность ученика в предметной области «Русский язык», т. е. мобильность знания; активность его обновления; гибкость в приемах деятельности по его применению; критичность мышления.

Библиографический список

1. **Божович, Е. Д.** Проблемы контроля и оценки знаний как предмет психолого-педагогического исследования [Текст] / Е. Д. Божович, М. К. Гумматова, И. С. Якиманская // Психологические критерии качества знаний школьников. – М., 1990. – 220 с.
2. **Молокова, А. В.** Реализация компетентностного подхода в условиях информатизации образования [Текст] / А. В. Молокова // – Новосибирск: СО РАН, 2006. – С. 239–244..
3. **Юдина, О. Н.** О некоторых вопросах адаптации обучения на диагностической основе [Текст] / О. Н. Юдина // Проблемы программированного обучения. Владимир, 1981. С. 53–57.
4. **Якиманская, И. С.** Развивающее обучение [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1979. – 144 с.

УДК 378.01

И. В. Высоцкая

О ПЕРСПЕКТИВАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ КРАЕВЕДЕНИЮ ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

...надо любить свой город и быть
уверенным в том, что добрых людей
гораздо больше, чем злых и плохих.

В. Шамов

Отличительной чертой современных реформ в области российского образования является выделение, наряду с федеральным, регионального компонента образования [1]. Реализация регионального компонента представлена в системе исторического и естественнонаучного образования, в сфере искусства и культуры. Федеральный базисный учебный план [2] связывает краеведческую направленность с учебными предметами «География», «Биология», «Искусство», «Технология», «История», с интегрированным учебным предметом «Краеведение».

Краеведческая направленность литературного образования реализуется, главным образом, в курсах «Родной (нерусский) язык и литература». Известен, однако, опыт изучения литературы родного края и применительно к русской литературе в образовательных учреждениях с русским языком обучения – в школах г. Томска и Томской области [3]. Представляется, что предметом изучения может стать и богатое литературное наследие новосибирцев.

«Сибирь» – понятие прежде всего географическое, это часть азиатской территории Российской Федерации с площадью около 10 млн. км², «от Урала на западе до горных хребтов побережья Охотского моря на востоке и от берегов Северного Ледовитого океана на севере до холмистых степей» [4; с. 1204] Казахстана и границы с Монголией на юге.

Вместе с тем представление о Сибири содержит культурный и даже мифологический компоненты, поскольку существуют определенные стереотипы массового восприятия. Можно спорить о границах Сибири, однако жители Новосибирска и области вполне отчетливо осознают свою «причастность» к этому межрегиональному образованию, зафиксированную и в названии города. Отметим, что слово «Сибирь» широко представлено в наименовании объектов городской среды (есть одноименная гостиница, стадион, множество «сибирских» магазинов: «Сибирский тракт», «Сибирский кедр», «Сибирские просторы», «Сибирская роза», «Сибирская книга», «Сибирское подворье» и т. д. [5]). Новосибирская область характеризуется национальной однородностью, поэтому для самосознания ее жителей региональный фактор («землячество») может оказаться едва ли не значимее собственно национального фактора [6; с. 252].

В качестве средства реализации регионального компонента образования нами предложена программа по литературному краеведению для детей младшего школьного возраста [6]. Ее цель – познакомить учащихся начальных классов с произведениями наших земляков, поэтов и писателей. Представляется, что такое знакомство будет способствовать воспитанию любви к малой Родине.

Программа дает возможность использовать в процессе обучения литературному чтению детей младшего школьного возраста произведения десяти сибирских авторов: Елизаветы Стюарт, Александра Береснева, Георгия Семенова, Кондратия Урманова, Афанасия Коптелова, Николая Осинина, Ильи Картушина, Юрия Магалифа, Василия Пухначёва, Владимира Шамова. Все они в разные годы жили и работали в Новосибирске. Старший из авторов – К. Н. Урманов (1894–1976), самый молодой – И. П. Картушин (1953–2001). В настоящее время в Новосибирске живут Г. Н. Семенов и В. В. Шамов.

Программа рассчитана на 4 года обучения и построена с учетом возрастных особенностей детей. Она содержит произведения разных жанров: стихотворения, рассказы, сказки (литературные и народные в литературной обработке), сказы. Внешняя узнаваемость (описания сибирской природы, городского пейзажа, воспоминания о детских впечатлениях) рождает чувство внутренней сопричастности. Это позволяет организовать эмоционально-творческую деятельность учащихся в процессе чтения.

Приведем фрагменты из включенных в программу произведений.

Первоклассникам предлагается познакомиться со сказкой Ю. Магалифа «Приключения Жакони». Современные школьники не знают, кто такой Жаконя, хотя многие из их родителей, бабушек и дедушек помнят, что во

времена их детства именно так маленькие новосибирцы называли игрушечных обезьянок – по имени литературного персонажа Ю. Магалифа. Маленькую тряпичную обезьянку шестилетний Мальчик подарил Папе, уезжающему на большое строительство. Так Жаконя отправляется в Сибирь:

Иногда Жаконя просыпался и слушал разговор людей в поезде. Люди беседовали между собой:

– В Сибири, конечно, хорошо жить. Только холодно очень.

– Это что и говорить! Морозы там бывают очень сильные.

«Ой, куда же это меня везут? – думал Жаконя. – Ведь замёрзну я там!.. Я же, как-никак, обезьяна, мне нужно обязательно жить в тепле... Ой, погибну я там, в Сибири. Обязательно погибну!»

«Не погибнешь никогда, никогда, никогда», – стучали колёса.

«Не бо-о-ойся!» – пел паровозный гудок.

Школьники смеются над переживаниями Жакони, потому что твердо уверены, что Жаконя в Сибири не погибнет...

В хрестоматии представлены и стихи. Так, первоклассникам мы адресуем стихотворение-загадку:

На стене висит портрет.

Веселей портрета нет!

Я мигнул –

И он мигнул.

Я шагнул –

И он шагнул.

Я споткнулся и упал –

Со стены портрет пропал!

(Г. Семенов. Зеркало)

Ученикам первого класса предстоит задуматься и над тем, как нарисовать гром:

Вот молнии

И тучи,

Вот с зонтиками

Дяди.

А как мне

Гром гремучий

Нарисовать

В тетради?

(А. Береснев. Как нарисовать гром?)

Второклассникам предлагается стихотворение-задача:

Зину вызвали к доске,

Чтоб решить задачу.

Зина крошит мел в руке,

Зина чуть не плачет.

*«В корзине пять грибов несут,
А пять ещё в лесу растут,
Если все грибы собрать,
Сколько будет пять да пять?..»*

*И сказала Зина:
– Полная корзина...
(Е. Стюарт. Задача)*

Впрочем, задача может быть не только математической, но и лингвистической:

*Хорошо у наших ног
Вертит хвостиком щенок.*

*Зря девчонок там и тут
Вертихвостками зовут.*

*Надо хвостики иметь,
Чтобы было чем вертеть...
(Г. Семенов. Вертихвостки)*

Третьеклассники знакомятся с различными прозаическими произведениями. Это описание жизни села:

Наш поселок раскинулся на опушке леса. Еще не так давно здесь не было жилья. Стоял дремучий бор. Но вот пришли строители железной дороги, протянули рельсы через лес, расчистили поляну и на берегу реки поставили несколько десятков домиков. Бор немножко отступил. На этой то полянке мы и живем. По одну сторону – лес, по другую – светлая река. И название у нашей станции светлое, редкостное – Издревая. А вдали старая-престарая деревня, тоже Издревая. Потому так называли, что первые засельщики все строили из дерева (из древа, как писали в старину).

(А. Коптелов. Возле леса и реки)

Это и т. н. «городская» проза:

Я люблю смотреть в окно. В окне весело и очень интересно. Двое дяденек сбрасывают с крыши снег. Снег иногда летит лепёшкой, а иногда рассыпается и повисает, как белая занавеска. Прохожие останавливаются и задирают головы вверх. Им тоже хочется посмотреть на двух смешных дяденек. Другие прохожие обходят или перепрыгивают лужи. По дороге быстро проезжают разные легковушки. Грузовикам по нашей улице проезд запрещён. Легковушки заляпаны грязью, которая летит из-под колёс.

А прямо под окном тётеньки обрезают ветки у деревьев. Вроде причёску им делают. Деревьям, наверно, совсем не больно. Или больно?

(И. Картушин. Деревья)

Ученики четвертого класса знакомятся с прозаическими и стихотворными произведениями, со сказками разных типов. Это и литературные сказки, и

народные сказки в литературной обработке, записанные на берегах Тыма (притока Оби на севере):

Жил тогда на Тыме Лесной богатырь. Сильный был. Одной рукой останавливал на бегу лося. Двумя руками медведя, как головошку, через тайгу перебрасывал. И никогда никому он не делал плохого. Ростом он был выше кедра, голубые глаза его светились, как звезды, волосы вились кудрями.

Был у него меч золоченый и стрелы к луку каленые, да конь богатырский, верный. Никого не боялся богатырь.

(В. Пухначев. Дочь Земли)

Городские легенды-сказы знакомят с прошлым и настоящим нашего города:

Знают все новосибирцы Краеведческий музей, что напротив дома городского головы строительным мастерством красуется. Гордился архитектор Крячков своим детищем и бывало говаривал: «В этом доме у меня все продумано».

Не раз тот дом свое назначение менял, а строился он как главный торговый корпус и городская управа. На первом этаже торги шли, на втором – Дума заседала, а в подвале товар хранился. Завозили его туда на лошадях по специальным входам».

(В. Шамов. Чудо под асфальтом).

Приведенные фрагменты демонстрируют жанрово-тематическое разнообразие литературного материала, некоторые индивидуальные черты идиостиля поэтов и писателей.

Подчеркнем, что, помимо расширения читательского кругозора детей, формирования литературоведческих представлений, навыков самостоятельного чтения и других задач литературного образования, программа по литературному краеведению призвана решить ряд воспитательных задач. Прежде всего это задачи патриотического воспитания. Кроме того, включенные в программу произведения ставят вопросы нравственного, эстетического, экологического воспитания.

Представленная программа по литературному краеведению соответствует принципам региональности учебно-воспитательного процесса, историко-культурной направленности и гуманитарно-ориентированного построения содержания образования.

Программа призвана активизировать интерес к чтению оригинальных произведений на русском языке. В духе нашего богатого афоризмами времени можно было бы предложить рекламный слоган для нашей программы. Вероятно, это не «Жаконя против Гарри Поттера» (откажемся от агрессии) и даже не «Жаконя вместо Гарри Поттера» (крайне трудно противостоять всемирно популярному бренду), а что-то вроде: «И Жаконя тоже!».

Нами составлена и передана в Новосибирское книжное издательство хрестоматия по литературному краеведению – «Книга наших земляков». Она содержит включенные в программу произведения, издававшиеся в

Новосибирске в разные годы. Переиздание этих произведений в одной книге призвано облегчить работу в рамках программы.

В русле программы по литературному краеведению на факультете начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета готовятся курсовые и дипломные проекты, обращенные к творчеству Елизаветы Стюарт, Юрия Магалифа, Василия Пухначева, Ильи Картушина, Владимира Шамова. В студенческих работах разрабатываются формы и методы обучения литературному чтению с использованием произведений этих авторов. Исследования апробируются на практике: в школах г. Новосибирска и области уже состоялись первые уроки внеклассного чтения по творчеству наших земляков [7].

Разумеется, наша программа далеко не исчерпывает возможности изучения литературы родного края, а делает лишь первый шаг в этом направлении. Нам только предстоит открыть образовательный и воспитательный потенциал литературного наследия сибирских авторов.

Библиографический список

1. **Федеральный** базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования // Газета «Первое сентября», 2004. – № 23.
2. **Федеральный** закон «Об образовании» от 13 января 1996 г. N 12-ФЗ.
3. **Тужикова, Т. А.** Реализация регионального компонента по литературе родного края в школах Томска и Томской области [Текст] / Т. А. Тужикова. – Томск, 2002.
4. **Советский** энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1986.
5. **Высоцкая, И. В.** «Как вы яхту назовёте, так она и поплывёт» [Текст] / И. В. Высоцкая // Дарование: Альманах культуры. – Новосибирск: НГОНБ, 1997. – № 4. – С. 78–83.
6. **Высоцкая, И. В.** Реализация регионального компонента образования в программе по литературному краеведению для детей младшего школьного возраста [Текст] / И. В. Высоцкая // Педагогический профессионализм в современном образовании: Материалы III Междунар. научно-практ. конф. (21–22 февр. 2007 г., г. Новосибирск) – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – С. 251–255.
7. **Высоцкая, И. В.** Урок по Стюарт [Текст] / И. В. Высоцкая // «Новосибирск». – 2007. – № 1.

З. А. Дулатова

О КУЛЬТУРЕ ТРАНСЛЯЦИИ СПОСОБОВ РАССУЖДЕНИЙ

Культура познавательной деятельности – осознанное взаимодействие субъекта познания с информационной средой, основанное на знаниях структуры познавательной деятельности, основных закономерностей данной предметной области и специфики собственной познавательной деятельности (доминирующий канал восприятия, предпочтительные способы представления информации, установления связей между ее частями и т. д.) [1; 2].

Осознанный результат взаимодействия с информационной средой, как правило, представляется в одной из форм мышления – понятии, суждении или умозаключении. Суждения выделяют среди форм мышления в качестве основного носителя знания потому, что они являются средством фиксации отношений и связей между понятиями, в которых, в свою очередь, фиксируется качественная определенность предметов действительного и мыслимого мира. Новые суждения формулируются, в основном, либо как следствие словесно-символьного оформления результатов восприятия или представления, либо как результат мысленного преобразования одного или нескольких суждений.

В качестве преобразования одного или нескольких суждений могут рассматриваться процессы применения логических операций к простым и сложным суждениям, процессы построения эквивалентных суждений или систем суждений, процессы выведения следствий из суждений. Каждым из перечисленных преобразований необходимо владеть свободно каждому человеку, но особенно важно, чтобы учитель не только свободно владел этими преобразованиями, но и владел способами их трансляции учащимся.

Уровень владения учителем способами трансляции процессов конструирования и преобразования суждений определяется общим уровнем развития у него культуры трансляции способов познавательной деятельности, которая является основой его профессиональной компетентности. Культура трансляции способов познавательной деятельности определяет умение учителя организовывать учебный процесс, направленный на осознанное овладение учащимися способами познавательной деятельности во всех ее компонентах, с учетом закономерностей изучаемой предметной области и собственной познавательной специфики.

Особую значимость из перечисленных выше преобразований суждений в процессе познавательной деятельности имеет преобразование выведения следствий из суждений, которое называют рассуждением. Элементарными шагами в рассуждении являются умозаключения.

В формальной логике умозаключение определяется как форма мышления, в которой из одного или нескольких суждений на основании определенных

правил вывода получается новое суждение, с необходимостью или определенной степенью вероятности следующее из них [3]. Здесь, по всей видимости, в качестве правил вывода подразумевается форма (структура) умозаключения, определяющая связь между входящими в него суждениями.

Другой, более распространенный вариант определения умозаключения – форма мышления, посредством которой из одного или нескольких суждений получают новое суждение, связанное с ними [4]. Иногда, под умозаключением понимают процесс получения нового суждения из одного или нескольких данных суждений. В любом случае, под умозаключением понимают средство получения нового, опосредованного знания. Этим определяется важность понимания будущими учителями, и не только ими, структуры умозаключения, его видов, способов построения, оценки правильности умозаключения и достоверности (истинности) его результата (заключения).

Для отличия умозаключения от суждения и понятия, удобно пользоваться следующей схемой, которую мы используем на занятиях со студентами: понятие отвечает на вопрос «Что?»; суждение отвечает на вопрос «Что-то о чем-то?»; умозаключение отвечает на вопрос «Что-то из чего-то как-то (почему-то)?». Эта схема позволяет отличать умозаключения и от имплицативных суждений, цель которых все же описание (предъявление, определение, утверждение) связей между понятиями, в то время как цель построения умозаключений – обоснование таких связей.

В процессе изучения нового понятия, традиционно эффективным является переход от его определения или описания (выделения всех или части общих существенных признаков предметов, мыслимых в данном понятии), к делению – выявлению видов предметов, мыслимых в данном понятии, т.е. к классификации предметов, входящих в его объем. При этом само введение понятия может быть организовано и как результат индуктивного обобщения его частных проявлений (изучение предметов, входящих в объем понятия), и как предъявление определения с последующим изучением примеров объектов, удовлетворяющих и не удовлетворяющих перечисленным в определении признакам.

Естественная классификация умозаключений определяется их структурой, которая описывается следующей схемой:

$$A_1, A_2, \dots, A_n \mapsto B \quad (1)$$

Здесь через A_1, A_2, \dots, A_n обозначены суждения, являющиеся посылками умозаключения, через B обозначено суждение, являющееся его заключением, а через \mapsto , обозначено отношение логического следования между посылками и заключением. С целью повышения эффективности формирования понятия умозаключение у студентов, введение схемы можно реализовывать через ее построение в процессе индуктивного обобщения схем конкретных умозаключений (дедуктивных, индуктивных и традиционных),

построенных как результат символьного моделирования примеров содержательных рассуждений из различных предметных областей. Рассматриваемые примеры должны содержать умозаключения разного вида, правильные и неправильные, с разным количеством посылок, с разным отношением логического следования (необходимым и вероятным) и т. д.

Такой подход к построению схемы умозаключения позволяет студентам достаточно самостоятельно выдвигать гипотезы о возможных основаниях их классификации, причем не только лежащих на поверхности, например, визуально воспринимаемом количестве посылок, которое позволяет выделить непосредственные и опосредованные умозаключения, но и таких, которые основываются на глубоком анализе входящих в него суждений. Анализу необходимо подвергнуть структуру посылок и заключения, соотношение между какими либо их характеристиками, характер связи между ними. К таким основаниям для классификации умозаключений относят соотношение между степенями общности его посылок и заключения, характер отношения логического следования между его посылками и заключением, виды посылок умозаключения и т. д.

Для содействия выделению в качестве основания для классификации соотношение степеней общности посылок и заключений, необходимо предварительно обсудить со студентами то, что соотношение между степенями общности суждений понимается широко. Естественная иерархия по виду суждений – общее, частное и единичное – дополняется иерархизацией по отношению между понятиями, входящими в суждения в качестве субъектов и предикатов. Например, считается, что степень общности общеутвердительного суждения «Все деревья – растения» выше, чем степень общности также общеутвердительного суждения «Все березы – растения». Последнее суждение имеет большую степень общности по отношению к суждению «Все березы – деревья». Это определяется отношением между субъектами этих суждений – понятие «береза» подчинено понятию «дерево», которое подчинено понятию «растение». Подчиненное понятие является более узким относительно подчиняющего. Для реляционных суждений, соотношение степеней общности может зависеть еще и от отношения следования между входящими в них отношениями. Например, суждение «Александр выше Николая» менее общее, чем суждение «Рост Александра не меньше роста Николая». Это следует из того, что отношение «не ниже» (эквивалентное отношению «не меньшего роста») следует из отношения «выше».

По соотношению между степенями общности посылок и заключения выделяют следующие виды умозаключений: дедуктивные умозаключения (степень общности посылок выше степени общности заключения); индуктивные умозаключения (степень общности посылок ниже степени общности заключения); традуктивные (степень общности посылок совпадает со степенью общности заключения).

Характер отношения логического следования между посылками и заключением умозаключения (необходимо следует или возможно следует) определяет зависимость истинности заключения от истинности посылок.

Классификация по виду посылок, как правило, проводится для дедуктивных умозаключений, среди которых подробно изучаются простые категорические силлогизмы и некоторые виды умозаключений со сложными посылками (условные, условно-категорические, разделительные и т. д.).

Однако, в реальности, можно отнести к классификации умозаключений по виду посылок и выделение научной и популярной, полной и неполной индукции, выделение аналогии свойств и аналогии отношений среди традитивных умозаключений. Этот подход к классификации таких умозаключений полезно обсудить подробно, в силу его специфики. Для примера, обсудим с этой точки зрения некоторые из перечисленных видов индуктивных и традитивных умозаключений.

Рассмотрим отличие полной индукции от неполной индукции. Для этого полезно использовать схемы индуктивных умозаключений, построенные в процессе обобщения их конкретных применений к выдвижению и доказательству гипотез из различных предметных областей.

В качестве примеров умозаключений лучше рассматривать рассуждения, содержащие хорошо знакомые студентам понятия. Например, можно рассматривать такие рассуждения.

Пример 1. В понедельник шел дождь. Во вторник, во второй половине дня набежали тучи и пролились дождем. В четверг дождало весь день. На следующий день также были кратковременные осадки в виде дождя. Следовательно, вероятно, каждый день прошедшей недели был дождливым.

Пример 2. В понедельник шел дождь. Во вторник, во второй половине дня набежали тучи и пролились дождем. В среду был ливень. В четверг дождало весь день. На следующий день также были кратковременные осадки в виде дождя. В субботу и воскресенье моросил мелкий, холодный дождь. Следовательно, во все дни прошедшей недели были дожди.

Для построения символьных моделей этих рассуждений необходимо выполнить достаточно сложную, разноплановую деятельность в процессе обобщения формы умозаключения.

Проведение обобщения предваряется анализом умозаключения с целью выделения посылок и заключения, анализом суждений, входящих в умозаключение, для выделения сначала простых суждений, а затем выделения терминов, субъектов и предикатов, в этих простых суждениях. Следующий этап анализа – анализ понятий для установления отношений между выделенными терминами с целью преобразования суждений в эквивалентные, имеющие определенную стандартизованную форму. В процессе выявления отношений между понятиями, проводится сравнение их содержаний (совокупности существенных признаков, отличающих предметы, мыслимые в понятии от других предметов) и объемов (совокупности предметов, мыс-

лимых в понятии). В процессе преобразования суждений также проводятся их различные сравнения – сравнение структур, сравнение компонент (терминов, логических связей между терминами, логических операций между составляющими суждениями), сравнение истинностных значений суждений и т. д. Для построения символьных моделей суждений и умозаключений проводится абстрагирование от конкретного содержания их компонент. При формировании класса объектов, о наличии какого либо свойства которых сформулированы суждения, являющиеся посылками умозаключения, вводится (строится, синтезируется) новое понятие как результат обобщения субъектов суждений. Для формулировки дополнительной посылки, которая, как правило, используется в неявном виде, проводится сравнение объема введенного понятия с совокупностью выделенных из суждений объектов, в него входящих. Таким образом, в процессе структуризации умозаключения, предшествующем построению его символьной схемы, можно провести демонстрацию трансляции различных общелогических операций (действий), причем применительно к объектам разного типа.

В предложенных для примера умозаключениях выделение посылок и заключений не требует специальных усилий. Для приведения посылок в некоторую общую стандартизованную форму необходимо устанавливать эквивалентность понятий. Например, понятие «шел дождь» и понятие «набежали тучи и пролились дождем» мы считаем эквивалентными (с точки зрения оценки погоды). Формирование класса объектов (понедельник, вторник, четверг и пятница) приводит к введению общего понятия – день недели. Обозначив через $P(x)$ то, что в день недели x шел дождь, через $K = \{k_1, k_2, \dots, k_7\}$ множество всех дней недели, с понедельника по воскресенье, можно построить следующие схемы рассматриваемых в примерах 1 и 2 умозаключений.

Для Примера 1 схема выглядит так:

Истинно $P(k_1)$.

Истинно $P(k_2)$.

Истинно $P(k_4)$.

Истинно $P(k_5)$.

$\{k_1, k_2, k_4, k_5\} \subset K$

(1)

Следовательно, возможно $\forall x \in K P(x)$ истинно.

Для Примера 2 схема имеет вид:

Истинно $P(k_1)$.

Истинно $P(k_2)$.

Истинно $P(k_3)$.

Истинно $P(k_4)$. (2)

Истинно $P(k_5)$.

Истинно $P(k_6)$.

Истинно $P(k_7)$.

$\{k_1, k_2, k_3, k_4, k_5, k_6, k_7\} \models K$

Следовательно, $\forall x \in K P(x)$ истинно.

Проведем обобщения схем (1) и (2) конкретных умозаключений по неполной и полной индукции для получения общих схем таких умозаключений. Пусть K – произвольный класс объектов, $P(x)$ свойство, наличие которого у всех объектов этого класса необходимо установить.

Обобщением схемы 1 будет схема:

Устанавливаем истинность $P(k_1)$.

Устанавливаем истинность $P(k_2)$. (3)

Устанавливаем истинность $P(k_n)$.

Устанавливаем $\{k_1, k_2, \dots, k_n\} \subset K$

Следовательно, возможно $\forall x \in K P(x)$ истинно.

Обобщением схемы 2 будет схема:

Устанавливаем истинность $P(k_1)$.

Устанавливаем истинность $P(k_2)$. (4)

Устанавливаем истинность $P(k_n)$.

Устанавливаем $\{k_1, k_2, \dots, k_n\} \models K$

Следовательно, $\forall x \in K P(x)$ истинно.

Сравнив схемы (3) и (4), отмечаем то, что они отличаются видом последних посылок. В схеме (3) она утверждает собственное включение совокупности объектов, для которых проверено наличие

свойства P в класс K . В схеме (4) она утверждает равенство совокупности объектов, для которых проверено наличие свойства P , классу K . Таким образом, мы провели классификацию индуктивных умозаключений по виду посылок, хотя общепринятая их классификация проводится на основании качества логического отношения между посылками и заключением – вероятное или необходимое.

Аналогичный подход к изучению традитивных умозаключений через классификацию также весьма эффективен. При изучении индуктивных умозаключений мы применяли способ введения понятия, который обычно называют «от частного к общему». Для изучения традитивных умозаключений можно применить противоположный способ – «от общего к частному».

Среди традитивных умозаключений выделяют аналогию, как наиболее распространенный вид.

Аналогия, как форма умозаключения, рассматривается как средство установления сходства предметов в каких либо признаках на основании сходства этих же предметов в других признаках. При этом в процессе переноса признаков с одного предмета на другой, фактически требуется некоторое «уподобление» рассматриваемых предметов, что часто называют также проведением аналогии.

Основными видами аналогии являются аналогия свойств и аналогия отношений. Далее каждый вид аналогии разделяется на строгую (научную) и не строгую (популярную).

Схемы популярной и научной аналогии свойств можно представить следующим образом.

*Свойства a, b, c присущи объекту A .
Свойства a, b присущи объекту B .
 Следовательно, возможно B обладает свойством c .* (5)

*Свойства a, b, c присущи объекту A .
 Свойства a, b присущи объекту B .
Из свойств a, b следует свойство c .
 Следовательно, B обладает свойством c .* (6)

Сравнив схемы (5) и (6), студенты легко определяют их отличие по виду посылок, которое и определяет зависимость истинности заключения от истинности посылок. Кроме того, необходимо в процессе обсуждения представленного варианта схемы строгой аналогии показать ее фактическую эквивалентность дедуктивному умозаключению, имеющему следующую схему.

$\forall X(a(X) \wedge b(X) \rightarrow c(X))$
 $a(B) \wedge b(B)$
 Следовательно, $c(B)$.

 (7)

Следует обязательно отметить, что первое условие в схеме (7) является символьным представлением фразы «Из свойств a, b следует свойство c ».

Существенную роль в применении аналогии играет «уподобление» (установление сходства) объектов, которое в схемах представлено как утверждение о наличии у них общих свойств. От количества и качества схожих свойств объектов, от соотношения между сходными и отличными свойствами зависит степень истинности заключения аналогии. Сходство объектов можно рассматривать в разных аспектах: генетическом, структурном, функциональном, сущностном. Наиболее строго это отношение сходства можно определять для математиков, пользуясь различными видами отображений объектов. Для сложных объектов, математическими моделями которых являются алгебраические системы, в качестве отображений, определяющих «уподобление» объектов, можно рассматривать гомоморфизмы и изоморфизмы.

Весьма полезно также рассматривать классические примеры применения аналогии в науке, как для выдвижения, так и для обоснования гипотез. В процессе приведения таких примеров можно студентам продемонстрировать разные подходы к изучению форм умозаключений. Например, можно сформулировать такое задание: «Какое свойство звука было установлено на основе проведения аналогии между звуком и светом? Опишите эту аналогию в соответствии со схемой». Выполнить это задание лучше рекомендовать дома. При этом необходимо требовать: четкого описания умозаключения в соответствии со схемой популярной аналогии для выдвижения гипотезы; обоснования невозможности в данном случае применения научной аналогии; описания способа дальнейшего подтверждения выдвинутой гипотезы. С настоящими и будущими учителями математики (информатики) полезно разбирать примеры различного использования аналогии в процессе построения математических (информационных) моделей сюжетных задач, для построения и применения формул, для распространения (переноса) свойств операций и отношений с одних числовых и нечисловых множеств на другие и т. д.

В процессе построения схем умозаключений необходимо формировать общую (объективную) ориентировочную основу их применения в виде совокупности необходимых и достаточных условий применения схемы. При этом, необходимо обсуждать различные варианты ориентировочной основы применения каждой схемы, помня об индивидуальном характере ориентиров выполнения того или иного действия, определяемым личностными характеристиками и субъектным опытом учащегося. Индивидуальная ориентировочная основа деятельности может определяться учащимся исходя из любой осознаваемой составляющей структуры деятельности – мотива, цели, объекта, средств (орудий, процесса), результата. Например, ориентировочной основой, определенной наличием осознаваемой цели, для применения аналогии свойств при использовании формулы корней квадратного уравнения может быть совокупность следующих условий: необходимо найти численное значение переменной, входящей в уравнение во второй степени, превращающее его в точное равенство; есть сходные свойства у данного уравнения с ранее решенным уравнением второй степени (наличие первой и второй степеней переменной, наличие свободного члена и т. д.).

Библиографический список

1. **Дьякова, М. Б.** Проблемы формирования культуры трансляции способов познавательной деятельности [Текст] / М. Б. Дьякова, А. С. Косонова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 14. – С. 129–137.
2. **Дулатова, З. А.** Развитие культуры трансляции способов познавательной деятельности у студентов педагогических вузов в процессе изучения методов индуктивных рассуждений [Текст] / З. А. Дулатова, Е. С. Лапшина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 41–55.
3. **Гетманова, А. Д.** Логика [Текст]: Учебник для пединститутов. – М.: Просвещение, 2000. – 304 с.
4. **Иванов Е. А.** Логика [Текст] / Е. А. Иванов – М.: Бек, 1996. – 312 с.

УДК 370

М. Н. Ахметова, О. В. Маниковская

ФАКТОРЫ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ДИАЛОГОВЫХ ОТНОШЕНИЯХ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

В рассмотрении вопроса о направляющей и стимулирующей роли факторов становления субъектности школьников в диалоговых отношениях мы исходим из следующего определения понятия «фактор». Фактор (лат. factor – делающий, производящий) – это, во-первых, причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющая его характер или отдельные его черты. Во-вторых, это существенное обстоятельство в каком-либо процессе, явлении.

Наши исследования в процессе опытно-экспериментальной работы позволяют представить следующие группы факторов, направляющих и стимулирующих становление субъектности учеников в диалоговых отношениях на уроках литературы и во внеучебной деятельности.

Первую группу факторов составляют факторы как причина, движущая сила какого-либо процесса или явления. Эти факторы определяют характер или отдельные их черты. Назовем их:

1. Включение в познавательный процесс *творческого ассоциативного мышления*. Это личностный внутренний фактор (причина, движущая сила). Урок, решающий эту задачу, назван учеными (А. Д. Жетоканова, Л. В. Подшивалова, Л. В. Таранова, Н. Г. Харитоновна) «биоадекватным» [12, с. 165–166]. А образование такого рода названо ноосферным и предполагает совместный личностный рост (учителя и школьника), совместное личностное развитие в диалоговых отношениях субъектов учебного процесса. Биоадекватные (природосообразные) методы ориентированы на подачу свернутой информации и, напротив, на расширение восприятия,

когда задействованы все органы чувств. Отличительная особенность учителя ноосферной школы – расположенность к детям, ориентация на культуру педагогического труда. Во время биоадекватного урока, как показывает наш опыт, используется музыка, живопись, драматизация и т. д., что способствует организации специального пространства творческого ассоциативного мышления. В этих условиях возможна «поддерживающая дидактика», когда виды деятельности сменяются творческой паузой самостоятельной работы по созданию, например, синквейна. Наступает этап обмена впечатлениями («эмпатийное слушание» – термин Т. С. Сиявской) после прослушивания творческих работ [12, с. 12].

Природа...

Непослушная? Покорная? Равнодушная?

Спорит, наказывает, спасает.

Она слушает голос человеческий...

Живая! (Артем)

2. *Спонтанность* как фактор потенциально заложенного в природе, как готовность к творчеству, фактор личностного развития, реальное собственное «Я». По В. В. Налимову, спонтанность – первооснова жизни, ее творческое начало. Быть проявленным – это значит находиться в положении спонтанности. Мы назвали спонтанность фактором, хотя она, по мнению В. В. Налимова, не обусловлена причинно следственными связями. Однако именно спонтанность есть способность действовать сообразно собственным внутренним закономерностям своего личностного развития (Л. Н. Куликова). В силу всего сказанного, учитель литературы воспринимает спонтанность и ее развитие как необходимость. Технология ее становления пока мало изучена, как и основы творчества в растущем человеке. Наш опыт представляет спонтанность как фактор, способствующий распаковке того, что заложено в природе (выражение В. В. Налимова). Учитель литературы учит школьников диалоговым отношениям с Природой, спонтанности в ее восприятии. В. В. Налимов пишет: «Да, камень можно поднять, чтобы увидеть. Увиденное всегда лично. И быть иначе не может» [7, с. 64–65]. Диалоговые отношения с природой субъектны, поскольку субъектность, по мнению ученых, приобретает неживая природа, с которой соприкасается человек.

В 11 классе (гуманитарный профиль) после сравнительного анализа стихотворений Т. Хьюза «Ветер» и «Я не ищу гармонии в природе» Н. Заболоцкого (курс «Сравнительное изучение русской и англоязычной литературы») ученикам была предложена творческая работа – написать эссе по мотивам этих стихотворений. Старшеклассники не просто наделяли неживую природу чертами человека, они представили её в сочинениях самостоятельным живым существом со своим характером и настроением.

«Я – дома... Тепло. А за окном гуляет непогода. Ей хорошо одной, никого не надо в попутчики. Она ликует! Но недолго была во власти стихия. И вот – за окном я вижу звезды. Они, умывшись, так светятся от счастья, что я радуюсь вместе с ними свежему дыханию ночи. Одиночество мое уходит.

Оно крадется неслышно, не хочет нарушать нашей гармонии: в глазах моих отражается спокойный блеск звездочек-подружек.

Я – дома. Тепло. А за окном спит природа. Нам хорошо вдвоем» (Ольга).

Такие отношения диалога не только доказывают, что школьники осознают свое единство с Природой, но и способствуют становлению субъектности учеников.

3. Фактором, как мы уже говорили, именуется движущая сила определенного процесса или явления, придающая отдельные черты личности. Это определение дает право назвать *возрастную чувствительность* к окружающему в диалоговых отношениях учеников фактором, способствующим становлению их субъектности. Такова *сензитивность* (чувствительность) подростков к внеучебным делам, к совместной деятельности со сверстниками. Школьник-старшеклассник сензитивен (чувствителен) к освоению своего внутреннего мира, огромной внутренней работе, обогащению эмоциональной сферы в условиях внутреннего диалога-монолога с самим собой и диалоговых отношениях с «Другим», которые имеют субъектный характер.

Представим размышления О. Газмана и А. Иванова по этому вопросу. Ученые считают важным новые отношения «человек» – «общество» – «государство». Субъектность школьников в диалоговых отношениях такого характера предполагает умение вести дискуссию, отстаивать свое мнение, отличное от общего, понимание демократических процедур, прав и обязанностей. В учете выше названного фактора (сензитивность) главными являются мотивация и действия, определяемые средой и опытом. Личностно мотивированная деятельность диалоговых отношений учит школьника предъявлять требования к себе, ставить перед собой социально значимые задачи, быть субъектом отношений в диалоге со сверстниками, с собой, с «Другим». Учитель, организуя процесс диалоговых отношений на уроках и во внеучебной деятельности, исходит из возможностей воспитанника реализовать себя как сугубо общественное существо и как неповторимую индивидуальность.

В рамках реализации программы ученического самоуправления в школе № 30 г. Читы апробируется учебно-воспитательная программа РАН/С («Навигатор третьего тысячелетия»). Выбор данной программы был обусловлен несколькими факторами: выведение коллектива класса на качественно новый уровень; желание детей творить Добро; психологические особенности подросткового периода; возможности интеграции данной программы с курсом «Самосовершенствование личности».

Нас привлекла глава книги Анатолия Ермолина «Три заповеди рыцаря», в которой автор пишет, что только нравственные ценности определяют богатство души человека. Именно эти заповеди и стали задачами деятельности класса: 1. Всегда делайте все, что в ваших силах, чтобы помочь людям более слабым, никогда не требуя награды. 2. Не переставайте работать над собой, совершенствуйте свой интеллект, расширяйте знания, укрепляйте дух и тело.

3. Всегда будьте подготовлены к экстремальным жизненным ситуациям, чтобы в сложный момент спастись самому и спасти находящихся рядом людей.

Дело в том, что «сегодня поединки со Злом ведутся не только на поле боя. Заступиться за несправедливо обиженного человека, иметь свое мнение, даже если оно не устраивает людей, от которых зависят ваши положение и карьера, иногда гораздо сложнее, чем обнажить меч на поединке» [2, с. 45].

Школа поставила задачу стать центром социальной жизни микрорайона. Разработан проект «Общественно-активная школа МОУ СОШ № 30 – культурно-образовательный центр микрорайона» (во Всероссийском конкурсе социальных проектов школа заняла 1 место). Класс активно участвует в реализации данного проекта (акция «Соберем детей в школу», ярмарка «Золотая осень», «День двора», «Двор победителей», спортивные праздники, субботники по благоустройству дворов и др.). Принимая диалогичность как норму взаимоотношений, школьники проявляют высокий уровень коммуникации и социализации.

Опыт показывает, что решение этой проблемы предполагает становление гуманитарной культуры школьника в условиях культуuroобразующей среды как совокупности предметно-пространственного, информационного и событийного окружения ученика в пространстве школы, реализующей культурную миссию образования.

4. Современная синергетическая наука называет такой фактор становления субъектности школьника в диалоговых отношениях, как «*ниша*», «*автономия личности*», имеющая свои границы. Это образование внутри целого, относительно замкнутое личное пространство «обособления». Замкнутость и закрытость в семиосфере характеризуют ниши (субсферы в семиосфере). Но если прав В. П. Зинченко в том, что сюда заказан путь отдельным личностям, то как могут развиваться диалоговые отношения? Ученый считает, что путь заказан лишь «профанам» в той или иной сфере знаний. Значит, *ниша открыта для субъективно и объективно близких по интеллектуальному и нравственному развитию сверстников и взрослых*. Ниша нужна личности для «обособления», неразрывно связанного с открытым общением-диалогом. Ниша несет в себе черты целого, развивается вместе с целым, вносит в него свой вклад [3, с. 345]. В этих словах В. П. Зинченко и заключена значимость ниш в становлении субъектности школьников в диалоговых отношениях.

Свое отношение к нише как личному пространству, так необходимому растущему человеку, сами ученики по-разному, не прямолинейно высказывались следующим образом, утверждая свое право на «нейтральную» территорию: «Я могу довериться Автору. Стараюсь понять мысли и чувства его героев. Думаю, сопоставляю. И – радуюсь, когда нахожу себя, вернее – обретаю себя в мире, таком сложном иногда...» (Михаил), «На уроках литературы меня понимают и принимают с моими ошибками, моей правдой. Мне

спокойно на поле диалога» (Юлия), «Иногда я хочу остаться наедине с героями произведения и ни о чем ни с кем не говорить» (Дарья).

Можно заметить, что ниша как личное пространство оказывается фактором, обогащающим школьника в условиях творческого образовательного пространства, где ни один элемент не должен стать отрицательным и отторгающим от личности. Ценностями такого пространства становятся диалогизация, творческое общение, свобода самовыражения. А главное – «полюс возрастного движения» (И. Д. Фрумин), в котором выращивается субъект, самостоятельная и ответственная позиция.

Описанный фактор предполагает «педагогическую поддержку», т. е. системный педагогический процесс со своей стратегией, деятельностью, в котором реализуются стратегические ориентации: стремление к раскрытию своей индивидуальной сущности; становление контактности, сотрудничества; реализация собственных интересов [10, с. 52].

Как считает Б. Е. Фишман, деятельность при педагогической поддержке выводит человека на самосознание своих жизненных препятствий. Она помогает определить свои интересы, цели, возможности и пути преодоления трудностей, позволяет увидеть себя во взаимодействии с другими. Педагогическая поддержка содействует умению вступать в коммуникацию, активно слушать, оценивать информацию, быть толерантным [10, с. 53]. Здесь важен принцип аксиологической ориентированности.

Во время работы над произведениями писателей-фронтовиков (В. О. Богомолов и Э. Г. Казакевич) ученики проводили сопоставительный анализ повестей «Иван» и «Звезда». Школьники отмечали, что произведения обращены к военной молодости их сверстников, но в то же время – «к молодости современного поколения, которое должно знать, во имя чего сражались и отдавали свои жизни люди разных поколений» (Сергей). «Эти повести похожи на кадры военной хроники. Они не о подвигах, а о будничной жизни... Война в повестях Казакевича и Богомолова – жуткое, бесчеловечное действо, к которому постепенно привыкли люди. А они не должны привыкать! Не должен подросток Иван раз за разом уходить «на тот берег» в разведку. Не должен талантливый физик Травкин воспитывать из юного Мещерского разведчика, нацеленного только на выживание и убийство. Не должны девушки о любви мечтать под пулями... Люди! Я обращаюсь к Вам: не надо войны!» (Артем).

Направляющая и стимулирующая роль факторов становления субъектности школьников в диалоговых отношениях предполагает, кроме того, *существенное обстоятельство* в каком-либо процессе или явлении. Наш опыт свидетельствует, что различие между описанными выше факторами, где в основе – причина и движущая сила процесса или явления, и факторами, обозначающими *существенное обстоятельство*, порою, не совсем четко представлено, поскольку *существенное обстоятельство* может быть причиной явления или процесса. Но выделение этой группы факторов кажется нам обоснованным. Так, в диалоговых отношениях школьников

на уроках литературы, влияющих на становление субъектности, является фактор *воображения как обстоятельство (и причина)* развития познавательных процессов.

1. *Воображение* как существенное обстоятельство и причина развития познавательных процессов. В подростковом возрасте воображение переходит от субъективных форм к объектирующимся формам творческого воображения, воплощающимся в объективных продуктах творчества. Юношеское воображение ученые считают более зрелым. Оно как личностный фактор направляет и стимулирует реальную деятельность субъекта в диалоговых отношениях творческой работы по созданию текстов сочинений эссеистического характера. Такие тексты имеют «размытые смысловые очертания» (Я. Л. Пономарев), сквозь которые пробивается очень мощная в эвристическом отношении мысль. В этих условиях школьник часто осмысливает и высказывает собственную версию о том, что такое «жизнь», «счастье», «любовь» и т. д. И. Э. Казанцева считает, что таким образом ученик работает «над смыслами окружающих и находящихся внутри него пространств. При этом его внутренний мир обогащается внешним; внешний же наполняется внутренним. Отсюда следует и предназначение человека – выявить и реализовать в себе такое содержание, так организовать свое внутреннее пространство, чтобы оно стало внешним.

Внутренний и внешний мир сливаются воедино» [4, с. 190]. Диалоговые отношения предполагают экзистенциальное использование в понимании текста и личности его автора (творца) на самом глубоком уровне. Другими словами, творческая работа школьника (сочинение по художественному произведению) предполагает три субъекта: автор произведения, который обращается к читателю, автор сочинения, ведущий диалог с писателем, и учитель со своими взглядами и позициями, теми диалоговыми отношениями, которые складываются на протяжении общения. Оценивая работу, педагог повторяет путь автора-ученика, идет внутренний диалог.

Приведем пример диалогического взаимодействия в процессе изучения повести А. И. Куприна «Гранатовый браслет» – фрагмент сочинения ученицы: «Смерть Желткова: смирение или нравственное превосходство?.. Когда я слышала об очередном самоубийстве, была уверена в том, что речь идёт о слабом человеке, который смирился с проблемами и, даже не попытавшись что-то изменить, пошёл легким путем...

История «маленького человека», телеграфиста Желткова, кардинально поменяла мое мировоззрение. Многолетняя уверенность в том, что самоубийство – тяжкий грех, долго не давала мне посмотреть на главного героя по-иному. Сомнения в моей душе посеяла ... любовь! Любовь, которую испытывал Желтков к княгине Вере. Ни в одном из прочитанных мною произведений тема любви не звучала так, как у Куприна. В его повестях любовь **крылатая!** А может ли **такая любовь** быть безропотным смирением с обстоятельствами?! **Нет!!!** Любовь, которая ничего не требует, просто

не может быть рабством. Напротив, он освободил любовь от земных оков, унося с собой в вечность...» (Регина).

2. *Искусство* как фактор эффективных форм моделирования человеческого поведения. Оно «сливает» в одно нерасторжимое целое основные виды человеческой деятельности, каждый из которых имеет свое духовное выражение (М. С. Каган, Д. А. Леонтьев, Б. В. Марков). Это фактор личного эмоционального переживания посредством введения учеников в контексты культуры человеческих отношений. Это диалоговые отношения ко всем явлениям и самому себе: искусство вводит школьника в мир Природы в мир человеческих характеров, красоты и нравственности, *в мир ощущений людей разных эпох и народов*. Результатом оказывается «неотчужденное», ответственное отношение ко всему, что окружает. Произведения искусства ориентируют и предполагают реально диалоговые отношения субъектов – зрителя, читателя, слушателя. Искусство – важнейший фактор, позволяющий, по мысли Б. М. Неменского, приобщиться к духовным ценностям через собственный внутренний опыт, через личные эмоциональные переживания [8, с. 84], рождающиеся в условиях диалоговых отношений.

Интересен, на наш взгляд, опыт прочтения учениками «Божественной комедии» Данте Алигьери: «Иногда приходится слышать и читать, что эта поэма менее доступна, чем гомеровский эпос, хотя она на два тысячелетия ближе к нам. Но власть поэтического гения Данте такова, что перед ней рушатся самые высокомерные предубеждения и любые преграды, возведенные отошедшими столетиями. «Божественная комедия» пользовалась признанием не только в Италии, но и во всей Европе (Данте «Божественная комедия» – Гете «Фауст» – Клайв Стейплз Льюис «Письма баламута»). «Комедия» была близка и Н. В. Гоголю. Поводом к сравнению «Мертвых душ» и «Божественной комедии» послужили и способность Гоголя в «ужасающем для человека виде» представлять «тьму и пугающее отсутствие света», и указания автора на трехчастную композицию задуманного произведения, намеки на дальнейшую судьбу Чичикова.

Интерес к Данте в России обогащал и отечественную, и мировую культуру. Дантовское слово обретало при этом живые связи с действительностью, прорастало на русской почве своеобразными философскими, эстетическими и художественными идеями. Они опровергали представление о Данте как о поэте-мыслителе католической Европы и свидетельствовали о принадлежности Данте всему миру. Вместе с тем «русский» Данте воплощает в себе необыкновенную отзывчивость национальной культуры на общечеловеческий опыт. «Божественная комедия» перестала восприниматься как литературный памятник, и Данте стал современным для нас, читателей XXI века» (Любовь).

3. *Поведение человека* как фактор существенного обстоятельства в педагогическом процессе:

- в диалоговых отношениях полисубъекта (учителя и ученика);
- в диалоге «Я» и «Другой» (диаде);

– в условиях ценностных диалоговых отношений, действий, выборе позиций в коллективном общении группы;

– в ситуациях, где имеют место элементы «публичности» и оценивания.

В качестве примера диалоговых отношениях полисубъекта можно привести стихотворение ученика, посвященное Учителю:

Учитель!
Мы для Вас на все готовы,
От Вас потребуется одно лишь только слово.
Для нас Вы – ангел, бог богов...
Не произносите Вы громких слов,
А учите: «Понять, помочь, простить».
И мы хотим, чтоб было хорошо Вам жить! (Андрей).

Диалоговые отношения являются основой работы творческих диад. На заключительном уроке «В гостях у поэта», посвященном В. Я. Брюсову, был представлен творческий дуэт: исполнение на гитаре песни собственного сочинения на стихи поэта.

В условиях ценностных диалоговых отношений в коллективном общении группы ученики проявляют высокий уровень креативности. При изучении художественного мира М. И. Цветаевой школьники представили творческую работу группы (три ученицы и учитель литературы): чтение стихотворения «Красною кистью...» на русском, английском и немецком языках, ассоциативный уровень восприятия этого стихотворения (предметный и иллюстративный материал с использованием компьютерных технологий).

На уроке, где имеют место элементы «публичности» и оценивания, в творческом общении происходит «перерождение эмоций и чувств» участников диалога. Ученица читает стихотворение «Ночь» С. А. Есенина, другой ученик ассоциирует его с картиной русского художника А. И. Куинджи «Ночь» (рис. 1), а учитель – с музыкальным произведением французского композитора Клода Дебюсси «Лунный свет». Такой ассоциативный ряд помогает зримо представить свет Луны. После этого ученица, читавшая стихотворение, по-другому увидела ночную картину: «Своим светом луна Все вокруг серебрит». Если раньше она представляла себе пейзажную зарисовку, то после творческого диалога границы её мировосприятия раздвинулись до вселенских пределов.

4. Фактором сотворческих диалоговых отношений является «встреча». Феномен «встречи» всегда был в центре внимания ученых. М. Хайдеггер пишет: «Путем осмысления мы достигнем» места, откуда впервые открывается пространство, вымеряемое нашим действием <...>. Это место достойно вопрошанию <...>. А в вопрошании заключен вопрос: «Как начать думать?» [11, с. 252]. Субъектом сотворчества, если можно так выразиться, в данном случае является «Я» как воображаемый «Другой». М. Малкей называет «встречу» пространством «молчащего, периферического, невербализуемого – неявного знания, которое связано с личностным стремлением к

тому, чтобы твердо и определенно нечто установить». Механизмом служат интеллектуальные эмоции, переживание чувства интеллектуального прекрасного [6, с. 207]. Этот момент внутреннего диалога, как комментирует М. Н. Ахметова, не подчиняется каким-либо фиксированным правилам, это диапазон свободы мнений, определяющий меру личной ответственности субъекта. В диаде «Я» – «Другой» К. Роджерс представляет ценностные «мосты» отношений, которые строятся как базовая «встреча» человека с человеком на основе безоценочного принятия субъектов диалога, эмпатии учителя, способности к переживанию, как форме общения участников образовательного взаимодействия [9, с. 98]. По выражению С. С. Аверинцева, «смысловая глубина», «перспектива» способствует нелегкому «вхождению в себя», «настраиванию», переживанию ситуации встречи с «Другим». Образ его для переживающего является живым воплощением сходного мира, в который можно «войти», с которым можно соприкоснуться [5, с. 825–831].



Рис. 1. А. И. Куинджи «Ночь».

Таким образом, «встреча», по определению М. Н. Ахметовой, – это момент сотворческой деятельности и общения (вдохновение, озарение, предпосылка новой идеи, ее созревания), соимпровизация (совместная оценка проблемы на основе отношений согласия, осмысления идеи и совместный выбор путей ее реализации, соавторство) [1, с. 245].

Примером такой встречи может служить сочинение «творческого дуэта»: «Память не знает законченности... Она постоянно движется во времени, она постоянно заглядывает в наше былое и будущее. Что может быть благодарнее, чем нести в ладонях живую воду памяти, беречь прошлое от забвения, пробуждать святыне чувства: совесть и долг, почитание предков и родовых корней?!» (Оксана).

«Вспомним Пушкина: «Уважение к минувшему – вот черта, отличающая образованность от дикости...» Именно «уважение к минувшему», любовь к малой родине, желание в каждом увидеть совесть и человечность – вот те истины, которые определяют творчество Валентина Распутина.

Писатель – иркутянин старается приблизить нас к духовной культуре народа, живущего в Прибайкалье, разбудить чувство отцовства и отечества, привлечь зовом родства» (Наталья).

«Встреча» субъектов, ученика и учителя, в другой творческой работе, «родившейся» после туристической поездки в Санкт-Петербург: «Мне повезло! Я была там, где жил Александр Сергеевич Пушкин. Михайловское... Здесь все по-прежнему: «прохлада лип, кленов шумный кров», «скат холмов», луга, лес, «дикий садик мой...» и «скромная обитель» поэта» (Анна).

«Пушкин, узанный мною в рощах, парках и усадьбах Михайловского, стал для меня еще ближе. Луч света, который пробивается через кроны деревьев, – мой Пушкин! Ручей бежит по дну оврага – мой Пушкин! Поле пахнет душистым сеном, – и это мой Пушкин!» (Маниковская О. В.).

5. Существенным обстоятельством процесса образования является *Интернет* как «растущее знание» человеческих ценностей и смысла (выражение В. П. Зинченко). «Жемчужные зерна» в «свалке» Интернета оригинальны, но, как замечает ученый, могут быть поставлены под сомнение. Кроме того, в Интернете легко потеряться и даже потерять себя, стать его придатком. Интернет не заменяет собой, по словам В. П. Зинченко, смысловое поле предметного мира, человеческие ценности и смыслы, образ Мира в целом [3, с. 342].

Но вместе с тем, можно отметить, что возможности Интернета позволяют использовать информационно-коммуникативные технологии для создания образовательного пространства в процессе обучения предмету и внеурочной деятельности. Единая информационная система предоставляет доступ к электронным образовательным ресурсам, с помощью которых можно выстраивать индивидуальные траектории становления субъектности учащихся в условиях взаимодействия полисубъектов, удовлетворять их образовательные интересы, организовывать исследовательскую деятельность учащихся в работе над рефератами (поиск необходимого материала для анализа проблемы, иллюстрации картин, видеоматериалы и др.).

Приводим фрагмент исследовательской работы – слайд медиапрезентации реферата ученика 11 класса на тему: «У войны не женское лицо» (рис. 2). Выпускник, анализируя повесть В. Закруткина «Матерь Человеческая», отмечает, что «она звучит как гимн русской женщине, прекрасному символу гуманизма, жизни и бессмертия рода человеческого. Мария не была смелой и сильной духом. Маленькая женщина, потерявшая все и всех, матерински любила людей».

В. Закруткин «Матерь Человеческая»



Рис. 2. Слайд медиапрезентации реферата «У войны не женское лицо».

«В. Закруткин обыкновенную женщину Марию поднимает до высоты Богоматери. Мария стала Богоматерью, и многие верующие люди молятся ей и просят о заступничестве и помощи точно так, как это делали два старых человека, мужчина и женщина, в повести.

Без солнца не цветут цветы,
Без любви нет счастья,
Без женщин нет любви,
Без Матери нет жизни!

«Соединение» войны и женщины переворачивает все смыслы, заставляет изменить привычное восприятие реальности. Зло в этом случае вдруг приобретает такой вселенский размах, что, кажется, будто в мире вовсе не было и нет добра, и что именно жестокость является правдой жизни.

Слова «женщина» и «жизнь» можно назвать синонимами. Почему же должно быть так, что дающая жизнь вынуждена нести смерть? Почему люди вообще должны убивать друг друга?! Почему они не могут жить в мире?..» (Александр).

Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что процесс диалоговых отношений направляется и стимулируется факторами, в основе которых – причина, движущая сила процесса или явления (собственным восхождением учащегося к «Я» – творческому, самовыражением уникальной сущности субъекта в условиях удовлетворенности собой и своей деятельностью, адекватной самооценкой и высокой степенью стремления к успеху; эмоциональными переживаниями учащихся и эмоциональной гибкостью учителя в диалоговых отношениях постижения искусства, предельной откровенности и доверительности этих отношений как условием осознания мотивов духовных устремлений к высшим целям), и факторами, обозначающими *существенное обстоятельство* (педагогической поддержкой и сопровождением как

помощью в становлении субъектности; ценностными установками в условиях осмысления учащимися собственных ценностных ориентаций; влиянием «коллективного субъекта» творческого образовательного пространства на становление «Я» индивидуального; практико-ориентированной направленностью диалоговых отношений на самоопределение субъектов).

Библиографический список

1. **Ахметова, М. Н.** Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке [Текст] / М. Н. Ахметова. – Новосибирск: Наука. – 2005. – 308 с.
2. **Ермолин, А. А.** Навигатор третьего тысячелетия, или Как стать разведчиком [Текст] / А. А. Ермолин. – М.: Народное образование. – 2004. – 432 с.
3. **Зинченко, В. П.** Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова) [Текст] / В. П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431с.
4. **Казанцева, И. Э.** Познавая себя, ты познаешь все [Текст] / И. Э. Казанцева // Образование и здоровое развитие учащихся: Материалы Всероссийского Форума с международным участием. Ч. I. – М.: Ключ, 2005. – 368 с.
5. **Краткая** литературная энциклопедия. – М.: 1971. – Т. 6.
6. **Малкей, М.** Наука и социология знания [Текст] / М. Малкей – М.: 1983. – 358 с.
7. **Налимов, В. В.** Разбрасываю мысли: В пути и на перепутье [Текст] / В. В. Налимов – М.: 2000. – 340 с.
8. **Неменский, Б. М.** Художественное развитие ребенка как путь гуманизации школы [Текст] / Б. М. Неменский // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М.: Инноватор. – 1995. – с. 84.
9. **Роджерс, К.** Могу ли я быть фасилитатором в группе: Хрестоматия по гуманистической психотерапии [Текст] / К. Роджерс – М.: 1995. – С. 98.
10. **Фишман, Б. Е.** Педагогическая поддержка саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: концептуальные основы региональной системы [Текст] / Б. Е. Фишман // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 49–59.
11. **Хайдеггер, М.** Время и бытие [Текст] / М. Хайдеггер – М.: 1993. – С. 252.
12. **Харитонов, Н. Г.** Здоровье – здесь и теперь [Текст] / Н. Г. Харитонов, А. Д. Жетоканова, Л. В. Таранова, Л. В. Подшивалова // Образование и здоровое развитие учащихся: Материалы Всероссийского Форума с международным участием. Ч. II. М.: 2005. – 418 с.
13. **Ахметова, М. Н.** Проблемно–модульный и задачный подходы в подготовке студентов к проектированию и реализации педагогических технологий [Текст] / М. Н. Ахметова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 7–20.
14. **Ильенко, Е. В.** Понимание права как социально-педагогический феномен [Текст] / Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 265–273.

П. А.-Ю. Батчаева

УСТНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ 5–9-х КЛАССОВ

Сегодня нас волнуют вопросы: можно ли построить школьное математическое образование так, чтобы оно, с одной стороны, было близко к жизни, а с другой – к науке. Нельзя ли изменить взгляд на математическое образование так, чтобы оно было нацелено на формирование математической культуры?

Анализ современного состояния методической мысли о детерминанте математического образования вызывает особый интерес работников образования: вносятся предложения по совершенствованию среднего математического образования. Значительно возрос интерес к проблеме формирования математической культуры. Об этом профессор Х. Ш. Шихалиев пишет: «Любые стандарты, относящиеся к математическому образованию, будут неполными, если в них не отражены требования к формированию математической культуры учащихся» [5, с. 13].

Все учащиеся должны получить в школе сведения об установившихся научных концепциях и приобрести твердые основы научных знаний и, кроме того, умение логически рассуждать и ясно излагать свои мысли, т. е. обладать **математической культурой**.

Образованность характеризуется грамотностью, доведенной до общественно и личностно необходимого максимума. Основной областью в международном исследовании PISA в 2003 г., к примеру, для оценки образовательных достижений была «математическая грамотность».

Под *математической грамотностью* понимается способность учащихся:

- распознавать проблемы, возникающие в окружающей действительности, которые могут быть решены средствами математики;
- формулировать эти проблемы на языке математики;
- решать эти проблемы, используя математические знания и методы;
- анализировать использованные методы решения;
- интерпретировать полученные результаты с учетом поставленной проблемы;
- формулировать и записывать окончательные результаты решения поставленной проблемы.

Освоение школьниками учебных программ оценивается в исследованиях, проводимых международной комиссией. По ним результаты российских школьников устойчиво превышали средние международные показатели, а по результатам исследования PISA-2000 выявили значительные недостатки в умении наших учащихся *применять полученные знания и навыки в жиз-*

ненных ситуациях. Эти выводы подтверждаются и во всероссийских исследованиях качества образования, и в результатах единого государственного экзамена. К примеру, в 2003 г. около 70% российских учащихся участвовало в международном исследовании. Из них около 7% достигают высокого уровня математической грамотности, тогда как в лидирующих странах 22–28%. Чуть более 10% российских учащихся не достигают нижней границы математической грамотности. 15-летние российские школьники заняли 29–31 места среди 40 стран по состоянию математической грамотности (в 2000 г. – 21–25 места среди 32 стран) [2].

Сравнение результатов показывает, что за три прошедших года в состоянии математической грамотности существенных изменений не произошло. Таким образом, нельзя не обратить внимание на некоторое *противоречие* между **целью математического образования и результатом**. Поэтому обязательным фактом для современной средней школы становится зависимость стандартов математического образования от формирования математической культуры.

Методика организации и проведения ЕГЭ свидетельствует о том, что роль устных упражнений, способствующих быстрой ориентации в поисках правильного ответа на поставленный вопрос, неопределима. Значит, возникает проблема подготовки учащихся к ЕГЭ путем совершенствования методики проведения устных упражнений в процессе усвоения и закрепления материала. Такая проблема не нова, но ее актуальность в настоящее время усиливается увлечением детей компьютерными упражнениями и упражнениями на калькуляторах. В связи с этим возникшая проблема недостаточно раскрыта на сегодняшний день.

Устным упражнениям уделяли внимание и раньше, в частности вопросы составления и использования упражнений при обучении математике рассматриваются в работах Я. И. Груденова, Ю. М. Колягина, Е. И. Лященко, Ю. Н. Макарычева, К. С. Муравина, Г. И. Саранцева, С. Б. Суворовой, Ю. М. Колягина, В. Ф. Харьковской, В. Г. Гульчевской.

Рациональным образом построенная система устных упражнений может служить эффективным средством в развитии познавательной потребности и познавательной самостоятельности, в развитии мотивации к учению и устойчивого интереса к математике.

Устные упражнения позволяют отработать навыки такой работы и обоснованно определяются нами как форма реализации методов обучения.

В последние годы обозначилось противоречие между развивающей направленностью курса математики и способами организации вычислительной деятельности; противоречия в практике формирования вычислительных умений и навыков. Все более возрастающий объем информации по стандарту противостоит отработке навыков до автоматизма у учеников. Эти противоречия актуализируют направление исследования по совершенствованию методики проведения устных упражнений и позволяют сформули-

ровать **проблему исследования**: какой должна быть методическая система устных упражнений для формирования математической культуры учащихся 5–9-х классов.

Анализ психолого-педагогической, философской, специальной литературы, а также диссертационных исследований, позволил выявить **двойкий подход к вопросу формирования математической культуры**.

1. Вычислительная культура, алгоритмическая, логическая, графическая и культура речи – составляющие математической культуры. Математическая грамотность – ядро математической культуры.

2. Математический язык, математические способности и математическое мышление – три взаимосвязанных блока, способствующие формированию математической культуры.

Далее нами выявлены малоизученные аспекты исследуемой проблемы.

В последние десятилетия в средней школе все меньше и меньше внимания уделяется мотивировке изучения того или иного раздела математики, а иногда и развитию интереса к ней. На всех уровнях обучения учащиеся нуждаются в сведениях, которые увязывают их предыдущий опыт с новыми знаниями. Однако представляется эта связь довольно поверхностной, не выражающей основных характерных особенностей преемственности как «связи между явлениями в процессе развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы...» [1].

Принцип преемственности в построении курса математики в учебниках математики выдержан. Остается не до конца разрешенной проблема организации повторения, которую требует преемственность. Наиболее эффективным средством, осуществляющим повторение, при котором непременно должно появляться новое, отмирать старое, несущественное в соответствии с логикой развития изучаемого понятия, могут служить правильно организованные **устные упражнения**.

При комплексном подходе к составлению устных упражнений можно достичь высокой математической грамотности. Всем известно, что грамотность – это порядок в мыслях, а, следовательно, и высокое качество знаний; это и основной аспект формирования математической культуры.

Для достижения поставленной цели следует учесть мотивы использования устных упражнений, выделить содержание, установить средства, формы и методы, а затем отследить результат, т. е. необходима методическая система устных упражнений.

Вопрос **содержания** устных упражнений решается в соответствии с определенными принципами. Помимо традиционных принципов нами были учтены те, которые отражают специфические особенности устных упражнений:

Принцип углубления содержания тем и полноты. Устные упражнения должны быть составлены в соответствии с программой школьного курса математики и адекватны системам задач по каждой изучаемой теме, поэтому необходимо учесть полноту и достаточность системы устных упражнений

в соответствии с поставленной целью (для восприятия учебного материала, для закрепления, для контроля).

Содержание учебных заданий программного материала должно рассматриваться углубленно за счет усиления тем устными упражнениями и отражением в них необходимых ключевых элементов изучаемого материала. Так, на примере нахождения дроби от числа и числа по его дроби, устные упражнения должны содержать *все виды заданий* на данную тему, включая и особенные случаи:

Умножение дробей: $\frac{6}{11} \cdot \frac{1}{3}$; $\frac{1}{3} \cdot \frac{15}{16}$; $7 \cdot \frac{2}{21}$; $\frac{2}{15} \cdot 6$; $\frac{3}{7} \cdot 4 \frac{2}{3}$.

Сравнение дробей: $\frac{1}{6}$ и $\frac{2}{5}$.

Нахождение значения выражений: $\frac{1}{5} \cdot 15$; $\frac{2}{7} \cdot 6 + \frac{5}{7} \cdot 6$.

Выполнение действий: $\frac{6}{7} : 3$; $\frac{5}{12} : 5$; $40 : \frac{1}{3}$; $6 : \frac{2}{5}$; $3 : \frac{9}{4}$.

Решение уравнений: $\frac{3}{7}x = 15$ $0,75x = 1,5$.

Вычислите 15% от числа 75.

Найдите число, 20% которого составляет 300.

Решение элементарных задач: Шаг мальчика $\frac{7}{10}$ м. Какое расстояние он пройдет, сделав 1000 шагов?

Принцип однотипности. К каждому виду заданий надо подбирать по несколько упражнений, ориентируясь на уровни развития учащихся класса. Например, в задании: *Разложите на множители* можно предложить примеры однотипные, но в то же время рассчитанные на различный уровень знаний учеников:

а) $m^2 - n^2$; б) $m^2 - 4n^2$; в) $\frac{1}{4}m^2 - \frac{1}{4}n^2$;

а) $xy^2 - y$; б) $5xy - x^2$; в) $15xy^2 + 12x^2y$;

а) $a^2 - 2ab + b^2$; б) $4a^2 - 8ab + b^2$; в) $16a^2 - 6ab + 25b^2$.

Принцип контрпримеров. Контрпример – это любая задача, которая провоцирует учащихся на ошибку. Соблюдение этого принципа ведет к воспитанию положительной мотивации и вместе с тем способствуют более углубленному пониманию предлагаемого правила. Например, предлагаем задание:

1. Вычислите: а) $45 \text{ см}^2 - 2 \text{ см}^2$; б) $125 \text{ см}^2 - 5 \text{ дм}^2$.

2. а) Сколько надо выполнить заданий Ирине, если она справилась с четырьмя из 9? б) Сколько углов останется у квадрата, если отпилить один угол?

В каждом из заданий первые условия нацеливают на прямое нахождение ответа, а вторые предполагают понимание глубины предлагаемой задачи.

Принцип наблюдения и обобщения. Применение этого принципа предполагает включение некоторого ряда взаимосвязанных устных упражнений, когда хотят подчеркнуть какую-либо закономерность.

$$\frac{1}{2} - \frac{1}{4} =$$

Уловите закономерность: В каждом из предлагаемых примеров надо определить разность чисел, где вычитаемое вдвое меньше уменьшаемого, а, следовательно,

$$\frac{1}{3} - \frac{1}{6} =$$

получаемый результат будет таким же, как вычитаемое. Для простоты восприятия

$$\frac{1}{4} - \frac{1}{8} =$$

и наглядности можно воспользоваться кругом. Здесь же можно вспомнить аналогию с натуральными числами $10-5=5$; $12-6=6$; $6-3=3$; $80-40=40$;

$$\frac{1}{5} - \frac{1}{10} =$$

$126-63=63\ldots$

$$\frac{1}{6} - \frac{1}{?} = ?$$

Принцип творческой активности и самостоятельности. Известно, что учащиеся, владеющие твердыми навыками устного счета, быстрее осваивают технику алгебраических преобразований, лучше справляются с различными заданиями, составной частью которых являются вычисления, лучше сообщают, активно включаются в поисковую работу. Устные упражнения способствуют выработке самостоятельности, усилению ее роли.

По пустыне медленно идет караван верблюдов. Всего их 40. Если пересчитать горбы этих верблюдов, то получится 57 горбов. Сколько в этом караване одногорбых верблюдов.

Здесь надо добиться от учеников догадки, что двугорбых верблюдов $57-40=17$. Если на каждый горб (одногорбых и двугорбых верблюдов) прикрепить флажок, а нам известно, что их в караване только 40, то 17 флажков становятся лишними, значить они должны быть вторыми горбами двугорбых верблюдов. Тогда найти число одногорбых будет просто: $40-17=23$.

Принцип непрерывного повторения. Система устных упражнений должна содержать задания из предшествующих разделов. Цель их включения: во-первых, осуществлять систематическое повторение изученного, во-вторых, устранение отрицательного влияния однотипности упражнений (ослабление внимания, снижение интереса и т. п.).

Принцип от простого к сложному. Отражение в системе устных упражнений умственной комфортности, заключающейся в постепенном нарастании сложности в деятельности учащихся, – следующий важный принцип, само название которого говорит за себя. Отметим только, что недавно усвоенное и выполняемое письменно теперь может выполняться устно. Сначала идет отработка навыков устного счета при выполнении упражнений вида: *Найти значение выражения: 25^2-15^2 ; 64^2-36^2 .* Затем знание формулы разности квадратов позволяет быстро находить *произведение чисел*, к примеру,

57 и 63, 42 и 38, 79 и 81. Например, $57 \cdot 63 = (60-3)(60+3)=3600-9=3591$] или выполнять задание типа: *Можно ли, не находя значение выражения 678^2-322^2 , утверждать, что оно кратно 1000?*

Принцип цикличности, который нельзя рассматривать в отрыве от теории поэтапного формирования умственных действий.

После того, как ученики отрабатывают навык определения неизвестного компонента в начальной школе, работая с натуральными числами, по мере изучения нового материала учащиеся 5–6-х классов имеют дело как с натуральными числами, так и с целыми, обыкновенными и десятичными дробями.

$$x+2=7;$$

$$x-1,2=0,8;$$

$$5x+5=0;$$

$$3(x-2)=5;$$

$$x-5-5x=11;\dots;$$

$$(\sqrt{x}-1)(\sqrt{x}-13)=0;$$

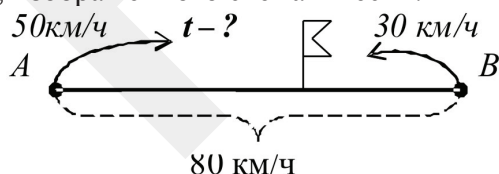
$$\frac{(x+1)(2x-5)}{\sqrt{x}}=0\dots$$

В 7–9-х классах обобщаются и систематизируются сведения о действительных числах, закрепляются вычислительные навыки.

Принцип вариативности. Этот принцип реализуется двояко: с одной стороны, видоизменение формы подачи заданий; с другой – разные варианты получения результата.

Два муравья ползут навстречу друг другу по тропинке шириной 80 см. Через какое время они встретятся, если скорость одного из них 5 см/с, другого – 3 см/с?

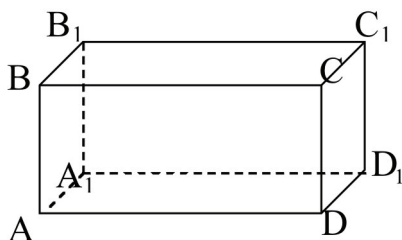
Решение такой текстовой задачи предполагает знание понятия скорости сближения ($5+3=8$ (м/с)). Это понятие полезно выработать до решения задания, изображенного схематически:



Приведенный пример свидетельствует о разных формах подачи одного и того же материала.

Принцип легкости и комфортности – доступность учебной задачи для данного возраста (учет специфических особенностей) и формирование стойких познавательных интересов, т. к. сознательное усвоение предполагает не только работу ученика, но и непосредственное активное участие его воли, чувств, но и формирование определенного эмоционального отношения к процессу учения.

При изучении темы «Параллельные прямые» (6 класс) можно включить игровой момент «Хлопок на верный ответ».



Учащимся предлагаются задания и называются ответы. На правильный ответ они делают хлопок, на неправильный – разводят руки.

1. Найдите объем параллелепипеда, если $AD=8,5$ см; $AA_1=2$ см; $AB=2$ см [36 см³; $0,34$ м³]
2. Прямые AB и CD параллельны, перпендикулярны, равны.
3. Прямые AB и AD параллельны, перпендикулярны, равны.
4. Прямые AA_1 и CD параллельны, перпендикулярны, равны.

Текстовые задачи, простые и понятные по содержанию, вырабатывают навыки внимательности и сообразительности:

Абонентская плата за телефон составляет двадцатую часть заработной платы мамы. Какова заработная плата мамы, если абонентская плата 105 рублей в месяц?

Принцип словарного запаса (региональный комфорт). На основе анализа методических исследований, учитывая особенности контингента учащихся и экономические условия региона, в котором они проживают, нами предложена полезная информация (экологического, краеведческого, исторического и экономического характера) в задачной форме. *В 2002 г. после проливных дождей вода в реке Теберда поднялась в первый день на 0,8 м, во второй – на 1,2 м, а в третий день на 1,6 м. На сколько поднималась вода в среднем в один день?* [на 1,2 м].

Принцип скользящего временного интервала. Следует составлять такие упражнения, чтобы их возможно было устно решить за значительно короткий промежуток времени. В зависимости от поставленной цели (настраивание на «математическую волну» в начале урока, логическая подготовка к восприятию нового материала, закрепление изученного, отработка определенного навыка и т. п.) время проведения устных упражнений может колебаться от 2 до 7 минут. Использование устных упражнений в нужный момент и в необходимом количестве достигается их достаточным наличием в сборнике и дает возможность фронтально получить результат за короткий промежуток времени.

В нашем исследовании показаны различные **формы** проведения устных упражнений: математические диктанты, устный счет, тесты, устные контрольные работы, тетради на печатной основе, игры и игровые моменты.

С помощью следующих **методов** возможно построение обучения:

- догматический (приобретение знаний в готовом виде);
- эвристический – усвоение знаний и умений путем рассуждений, требующих догадки, поиска, находчивости;
- исследовательский – добывание знаний и умений путем проведения наблюдений, сравнения, постановки опытов, измерения, путем самосто-

ятельного нахождения исходных данных и прогнозирования результатов работы.

К **средствам**, позволяющим вести эффективное обучение через систему устных упражнений, нами отнесены:

- графические пособия: диаграммы, графики, схемы, таблицы;
- различные технические средства: учебные кинофильмы, компьютер, кодоскоп, магнитофон;
- дидактический материал: карточки, перфокарты, тесты;
- различные заготовки для проведения игр: сигнальные карточки; плакаты с рисунками и др.;
- макеты геометрических тел, измерительные приборы, предметы реальной действительности.

Вопрос формирования математической культуры учащихся находится в тесной связи с вопросом усвоения знаний, поэтому следует его рассматривать с учетом **умственной деятельности учащихся**, их интеллекта и интеллектуальной компетентности.

Нами проведена работа по выявлению **критериев сформированности математической культуры**.

1. Умение действовать в соответствии с правилами и законами арифметических действий.
2. Знание алгоритмов решения уравнений и неравенств.
3. Знание различных способов решения систем уравнений и неравенств.
4. Прочность вычислительных навыков (правильность).
5. Рациональный подход к вычислениям и преобразованиям.
6. Скорость выполнения заданий.
7. Умение читать графики.
8. Умение переносить текст задачи на язык схем.
9. Умение выражать свои мысли и проводить рассуждения.
10. Умение аккуратно и рационально выполнять записи.
11. Умение сочетать словесные и символические записи.
12. Умение последовательно излагать материал.
13. Понимание сущности математических понятий, определений.
14. Умение сравнивать, анализировать, конкретизировать, обобщать.

В зависимости от числа знаний и умений, вырабатываемых системой устных упражнений, выявлены следующие уровни:

Низкий уровень (менее 6 знаний и умений) характеризуется механическим воспроизведением отдельных понятий, не улавливается связь между темами, мало используются законы арифметических действий. Учащиеся этой группы задачи решают медленно, отличаются большой утомляемостью, малой работоспособностью, у них быстро пропадает интерес и желание продолжить решение, они часто ошибаются в вычислениях, путают определения, не проявляют активности в решении задач и упражнений, не умеют пользоваться теоретическими знаниями, переносить текст задачи на язык схем, выявить свойства графиков по чертежу.

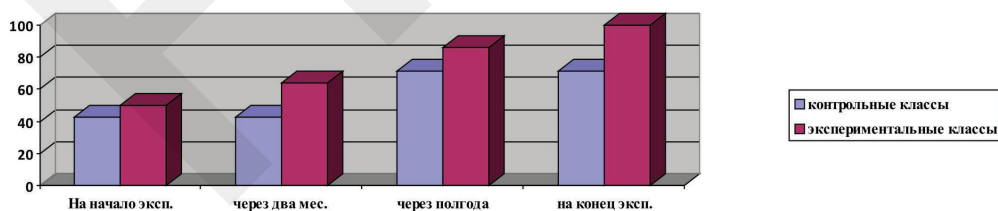
Средний уровень (6–7 знаний и умений). Учащиеся этой группы показывают относительно низкие результаты при выполнении заданий, связанных с проявлением интуиции, догадки, неточно воспроизводят и применяют теоретические знания. Они проявляют интерес к решению и получению ответа, но при этом самооценка результата отсутствует. Работу выполняли в среднем 25 минут.

Хороший уровень (8–9 знаний и умений). Учащимся этой группы свойственна относительно быстрая реакция, поспешность в решениях, из-за чего некоторые задания решены с ошибками. Они имеют алгоритмические навыки при выполнении упражнений, правильно используют законы арифметических действий и даже проявляют попытки проведения рассуждений. На решение затрачивают около 20 минут.

Высокий уровень (10–12 знаний и умений). Эта группа учащихся работает активно, проявляет отработанные навыки в вычислениях, переход от одних видов заданий к другим со знанием дела. Анализ чертежа и проведение обоснованно логических рассуждений для них не составляет особого труда. На решение затрачивают не более 15 минут.

Превосходный (13–14 знаний и умений). Рассуждения учащихся этой группы отличает самостоятельность и оригинальность. Они свободно владеют теоретическим материалом, анализируют чертежи, решают задачи, при этом проявляя высокую степень интуиции и сообразительности, к решению каждого задания подходят творчески. Задания выполняются рационально. На решение затрачивают 10–12 минут.

Результаты проведенных исследований подвергались статистической обработке выдвинутой гипотезы. Для наглядности представлен сравнительный рост качества выполнения заданий в экспериментальных и контрольных классах на начало эксперимента, через два месяца, через полгода и на конец эксперимента (в процентах).



Сравнительный рост качества выполняемых заданий

Обобщенные результаты педагогического эксперимента в определенных классах представлены в таблице.

Класс	Число учащихся	Всего элементов знаний и умений	Воспроизведено элементов знаний и умений	Не воспроизведено знаний и умений
КК 8А	24	336	268	66
ЭК Б	23	322	302	20

Как видно, наблюдается тенденция к повышению качества знаний учащихся в экспериментальных классах по сравнению с контрольными.

Воспользовавшись формулой нормированного отклонения, найдена вероятность достоверности полученной разности вероятностей P_k и $P_э$ и сделан вывод о достоверности

$$t_{\alpha} = \frac{P_{\varepsilon} - P_k}{S_{\alpha}} = \frac{0,1403}{0,02194} \approx 6,395.$$

По таблице Стьюдента получим $\alpha = 0,928$.

Это означает, что во всех аналогичных случаях вероятность воспроизведения элементов знаний и умений учащимися, обучающимися по разработанной методике при систематическом использовании устных упражнений, будет больше, чем вероятность воспроизведения знаний и умений учащимися, в обучении которых эта методика не применялась. Достоверность этого вывода около 98%.

Таким образом, нами:

- доказана возможность формирования математической культуры на основе систематического использования устных упражнений;
- определены принципы построения и содержание устных упражнений, на базе которых осуществляется процесс формирования умственных действий и математической культуры;
- разработана методическая система устных упражнений, в которой центральной компонентой выделена умственная деятельность учащихся при выполнении устных упражнений;
- экспериментально доказана эффективность предложенной методики проведения устных упражнений, ее влияние на уровень математической культуры и качество математической подготовки.

Считаем, что дальнейшие разработки устных упражнений на материале данной местности и представление их с помощью современных средств усилят эффективность обучения математике.

Библиографический список

1. **Большая Советская Энциклопедия.** – М.; – 1995.
2. **Краснянская, К. А.** Сравнительная оценка математической грамотности 15-летних учащихся в рамках международного исследования [Текст] / К. А. Краснянская // Математика в школе. – 2005. – № 3 – С. 70–77.
3. **Мазаник, Н. А.** Устные упражнения в курсе математики средней школы. [Текст] / пособие для учителя. / Н. А. Мазаник – Минск. Народная асвета, 1966. – 127 с.
4. **Саранцев, Г. И.** Упражнения в обучении математике [Текст] / Г. И. Саранцев – М.: – 1995. – 239 с.

5. **Шихалиев, Х. Ш.** Больше внимания формированию математикой культуры учащихся [Текст] / Х. Ш. Шихалиев // Математика в школе – 1994. – № 2. – С. 13–14.
6. **Мальцева, С. В.** Аналитико–диагностическая деятельность общеобразовательного учреждения как фактор повышения успешности учебной деятельности школьника [Текст] / С. В. Мальцева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 301–307.
7. **Луконина, И. В.** Психолого–педагогические условия принятия учебной задачи младшими школьниками [Текст] / И. В. Луконина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 308–315.

УДК 781 (07)

В. Ф. Третьяченко

КОНСТРУИРОВАНИЕ НОТНОГО УЧЕБНИКА В СВЕТЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Во второй половине XX в. в отечественном общем и музыкальном образовании происходят значительные перемены, обусловленные как развитием общественной жизни, так и педагогической науки и практики. В частности, в общем образовании широкое распространение получают инновационные модели обучения, рассматривающие реализацию и самореализацию личностного потенциала человека как основу его развития через образование. В то же время, массовую музыкальную педагогику, в частности, скрипичную, эти инновации затронули пока лишь в малой степени. И это вполне объяснимо: нововведения в педагогическую систему не могут быть изолированными, локальными. Изменение целевой направленности обучения неизбежно предполагает изменение методов и средств обучения, в том числе и материальных, то есть учебников.* Ведь они являются не только одним из основных источников знаний для обучающихся, но и выступают в качестве основного источника планирования учебного процесса для педагога: в массе своей учитель учит так, как ему подсказывает учебник.

Сегодня в практике отечественной скрипичной педагогики наиболее широко используются учебники, созданные в 50–80-х годах XX в.** Развивающие традиции русской скрипичной школы, использующие достиже-

* Под обобщенным наименованием «нотный учебник» здесь подразумеваются различные виды нотных учебных пособий, обеспечивающие овладение конкретным учебным предметом, но отличающиеся степенью насыщенности художественными, образовательными, воспитательными и внетекстовыми структурными компонентами.

** Это, прежде всего, «Начальные уроки игры на скрипке» К. Родионова (1950), «Школа игры на скрипке» А. Григоряна (1957), «Скрипичный букварь» Т. Захарьиной (1959), «Юный скрипач» К. Фортунатова (1960), «Вверх по ступенькам» В. Якубовской (1974), «Я буду скрипачом» С. Шальмана (1984). Приведенные даты указывают на первое издание.

ния физиологии, психологии, педагогики своего времени, они характеризуются высоким учебно-воспитательным уровнем, что и объясняет длительное использование их в педагогической практике. Но положенный в их основу унифицированный репродуктивный метод воспитания юного музыканта оставляет его лишь пассивным объектом научения, не предоставляя достаточных возможностей для организации развития обучаемого на основе его личностных качеств.

И хотя в последние два-три десятилетия развитие теории и методики обучения скрипача заметно активизировалось, появляющиеся новые нотные учебники в большей мере характеризуются увеличением «удельного веса» музыкального материала нового времени, совершенствованием педагогических технологий и значительно меньше – осмыслением принципиально новых подходов к процессу обучения. Поэтому проблема создания нотного учебника, соответствующего не только задачам современного образования, но и уровню развития теории и методики обучения музыканта-исполнителя остается на сегодня весьма актуальной. Решение ее требует уяснения представлений о функциях, содержании, структуре, принципах конструирования нотных учебников. Поскольку в музыкознании эти вопросы практически не рассматривались, целесообразно обратиться к опыту исследования их в общей педагогике, в частности, к теории учебника*.

Статус нотного учебника и его функции в системе обучения музыканта-инструменталиста.

Важной особенностью современных нотных, и, в частности, скрипичных учебников, является их предназначенность для начального этапа обучения. Такой тип учебника, установившийся к началу XX в. в процессе исторического развития музыкальной педагогики и средств обучения, сегодня является основным в практике обучения скрипача. Рассчитанные примерно на два года занятий, такие учебники адресованы учащимся старшего дошкольного и младшего школьного возраста и отличаются упрощенным характером изложения основ курса обучения, адаптированным к психофизическим возможностям обучаемых учебным материалом. В то же время, содержание учебников насыщено дидактическими и методическими материалами, что в комплексе обуславливает формирование базовых компонентов исполнительского мастерства, определяющих перспективы дальнейшего развития юных музыкантов**.

Основным свойством учебников, как указывают исследователи (В. Г. Бейлисон, Д. Д. Зув, Н. Ф. Талызина, В. П. Беспалько, И. Л. Бим и другие), является функциональность, строгое соответствие их рабочему назначению. Роль нотных учебников в системе обучения музыкантов-инс-

* Теория учебника, оформившаяся как научная дисциплина относительно недавно и продолжающая развиваться, представляет собой раздел методики обучения.

** Содержание учебных пособий для последующих этапов обучения скрипача уже не предполагает значительной адаптации учебного материала к возрастным возможностям учащихся и насыщенности дидактическим содержанием. Это обстоятельство выделяет учебники для начального этапа обучения как важнейшее материальное средство обучения в системе допрофессионального образования.

трументалистов, исходя из специфики учебного предмета «музыкальный инструмент», определяется реализацией в них двух ведущих функций, обуславливаемых целевыми установками музыкального образования. Таковыми в программных документах называют общее музыкально-эстетическое воспитание детей (предполагающее воспитание не только музыкально образованного слушателя, но и возможного производителя духовных ценностей: музыканта-любителя, владеющего исполнительскими навыками), и подготовка наиболее одаренных к профессии музыканта. В соответствии с этими целевыми установками, нотные учебники должны выполнять задачи: а) формирования у учащихся опыта эмоционально-ценностных отношений, отношения к музыке как к искусству, неразрывно связанному с окружающей действительностью; б) формирования необходимого уровня функциональной грамотности (выражающейся в практическом владении инструментом, применении грамотных исполнительских навыков и законов музыкальной речи).

Реализация этих функций в свете особенностей современной практики обучения (И. Я. Лернер называет таковыми «огромные массы обучающихся; значительное число учителей разного уровня подготовки, работающих в разных условиях; усложнение целей обучения; необходимость учета и внедрения в практику современных требований к обучению; изменения самой организации и содержания современного обучения» [5, с. 46]), позволяет обозначить статус нотного учебника следующим образом. Являясь одним из важнейших материальных средств обучения, нотные учебники выступают одновременно как *источник знаний и опыта эмоционально-ценностных отношений*, а также как *модель обучения конкретной деятельности* и как *модель организации учебного процесса*.

Особенности содержания нотного учебника.

Указанный статус нотных учебников дает основание рассматривать их с двух позиций – содержательной и процессуальной. Это положение является ключевым для определения содержания и структуры нотных учебников, реализуемых в методически обоснованном, имеющем художественную, образовательную и воспитательную ценность учебном материале*.

Учебным материалом современных нотных учебников для начинающих скрипачей являются, прежде всего, инструментальные обработки детских и народных песен, пьесы малой и крупной формы и инструктивно-тренировочный материал (гаммы, упражнения, этюды). Решение вопросов отбора и систематизации учебного материала нотных учебников происходит в соответствии с художественными, психологическими, дидактическими и методическими критериями. Именно специфика методической организации учебного материала, реализующая педагогические концепции авторов, является центральным моментом формирования содержания учебников.

* Учебным считается такой материал, который раскрывает и воплощает содержание данной учебной дисциплины, а также способы его усвоения.

Являясь моделью организации учебного процесса, нотные учебники предназначены для обеспечения материализованной формы деятельности обучаемых. Это предполагает наличие в учебном материале элементов, выражающих процесс обучения: воздействия на эмоционально-чувственную сферу учащихся, знаний, средств формирования умений и навыков, опыта исполнительской (творческой) деятельности. Использование этих элементов в процессе обучения музыканта-исполнителя должно исходить из комплексного характера музыкальных знаний, исполнительских умений и навыков. Соответственно эти качества должны получить отражение как в нотном тексте отдельных произведений, так и в целом в содержании нотного учебника.

Кроме того, содержание нотного учебника должно в полной мере учитывать психофизические возрастные особенности обучаемых. Как уже отмечалось, современные нотные учебники, предназначенные для начального этапа обучения, адресованы учащимся старшего дошкольного и младшего школьного возраста. На этом этапе жизненного развития человека познание происходит преимущественно на основе органов восприятия (*Л. С. Выготский, А. Лурия, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Дж. Брунер и другие*). В силу этого, взаимодействие указанных элементов в процессе музыкальных занятий выполняется под определяющим влиянием эмоционально-чувственной сферы. «Эмоции как продукт функционирования врожденной нервной системы (темперамента) и накопленного социально-психологического опыта психоэмоциональных реакций на звуковые воздействия выполняют *оценочно-сигнальную* функцию состояния организма и *регулятивную* функцию потребностей индивида, определяя направленность и содержание познавательных процессов и отношений субъекта. Возрастная сензитивность детей <...> дошкольного возраста к сенсорным источникам информации обуславливает и требования к организации музыкально-педагогической деятельности» [1, с. 137–138].

Таким образом, фиксация эмоционально-чувственной составляющей в учебном материале нотных учебников для начинающих приобретает приоритетное значение. Это предполагает наличие в их содержании равно музыкальных и вербальных (стихотворных) текстов, отражающих образное содержание музыкально-инструктивного материала, рассчитанных на эмоциональную реакцию, воплощаемую в исполнении на инструменте. Не требует доказательств положение, что никакие теоретические знания не помогут ученику овладеть музыкально-исполнительскими навыками, если в основу их не положены эмоционально-чувственное восприятие и опыт претворения его исполнительскими действиями на инструменте. Безусловно, знания будут входить в состав практического действия (исполнения на инструменте), но не в качестве ведущего, а в качестве важного дополняющего эмоционально-чувственное восприятие элемента. Подтверждение этому мы находим в исследованиях Н. Ф. Талызиной: «Процесс усвоения знаний всегда есть процесс использования их в каких-либо действиях или в деятельности.

Неверно думать, что вначале знания надо усвоить, а потом уже учиться их применять. Знания вне действий, вне деятельности в принципе не могут быть приобретены» [6, с. 21].

Функция передачи знаний, умений, навыков материализуется в нотном учебнике преимущественно с помощью нотного текста*. В свернутом виде в нем содержится комплексная информация и о художественно-эстетическом содержании произведений, и о способах и характере выполнения музыкально-исполнительских действий, реализующих это содержание, выполняющих одновременно функцию и познавательных, и творческих действий и закрепляющихся в умениях и навыках.. Подобный способ фиксации создает особую сложность при организации восприятия и осмысления учащимся заложенной в нотном тексте информации (в результате чего, собственно, она и становится знанием).

Особую роль в освоении знаний, представленных в нотном учебнике в виде отдельных компонентов (частных знаний), будет играть представление об их целостном характере. При формировании содержания учебника принципиально важно, чтобы отдельные компоненты учебного материала, содержащие эти частные знания, рассматривались как система, «выявляя инвариант, который лежит в ее основе и проявляется в каждом из частных знаний. Эти инвариантные (фундаментальные) знания и должны составить предметное содержание обучения. <...> В этом случае изучение множества частных явлений заменяется изучением лишь некоторых из них. И эти некоторые выступают не как самостоятельные предметы усвоения, а как средство усвоения общего, на которое учащегося ориентируют при анализе каждого частного явления» [6, с. 27].

В качестве примера можно сослаться на проблему формирования навыков звукоизвлечения у начинающего скрипача. В традиционных учебниках она решается как проблема двигательного порядка в частных ее проявлениях: с позиций организации собственно игрового движения (параллельность ведения смычка подставке, управления движением и т. д.), формирования игровых навыков в разных частях смычка и т. п. Таковы, например, рекомендации в «Начальной школе игры на скрипке» А. Григоряна: «Смычок вести: параллельно подставке; по одному и тому же месту струны (примерно посередине между подставкой и концом грифа); с одинаковой скоростью движения; с одинаковой силой нажима на струну» [3, с. 17].

При таком подходе нередко вне зоны внимания (учителя и ученика) остается целостность этой проблемы, основывающаяся в первую очередь на звуковом воплощении художественно-эстетических представлений с помощью игровых движений. А сложность формирования двигательно-игровых навыков правой руки скрипача нередко превращает их в процессе занятий из частного явления (составной части целостной проблемы звукоизвлечения,

* Вербальные указания, включенные в содержание современных нотных учебников, представляют собой, как правило, микротексты, излагающие знания в свернутой форме, в виде предписаний, правил.

и, рассматривая шире, – музыкального исполнения) в основную задачу процесса обучения. В то же время, решение этой проблемы лежит в выявлении в процессе исполнения художественно-эстетических представлений учащегося в сочетании с познанием им закономерностей звукоизвлечения и звукообразования на скрипке. Именно такое комплексное воплощение их – пусть в адаптированном виде, но через собственный опыт (с помощью педагога), чувственным путем, через слухо-двигательное восприятие, открывает возможность уже на начальном этапе решать эту проблему в целостном виде.

Приведенный пример показывает, что учебный материал нотных учебников должен фиксировать не только предметные знания, но и проблемные познавательные и практические задания, требующие для своего решения творческо-поисковых действий. В таких заданиях программируется оперирование в новых ситуациях ранее усвоенными знаниями, например, при реализации вариативного подхода к решению технических и художественных проблем (с использованием альтернативных аппликатурных формул, позиций, приема транспонирования и т. д.), в заданиях на отыскание ладовых окончаний, при досочинении незавершенных музыкальных эпизодов, в сочинении по предложенному образцу и т. д.

Эффективность подобной учебной работы отчетливо видна, например, при применении тонального транспонирования. При выполнении его имеет место самостоятельный перенос обретенных слуховых представлений и операционно-технологических навыков в новую ситуацию, определяемую изменением тонального плана исполняемого произведения. Это влечет за собой смену не только слуховых ориентиров, но и двигательного-координационных стереотипов (вызванную изменением аппликатуры, позиционного расположения руки на грифе, сменой струн).

С примером многогранности творчески-поисковой учебной работы мы встречаемся в учебнике Р. Бруке-Вебер «Die fröhliche Violine». Например, предлагая ученику пьесу «Тема с вариациями», автор дает следующее задание: «В этой пьесе мелодия («Тема») изменяется различными способами. Можешь ты описать, каким образом изменяется тема в первых двух вариациях? Что происходит в третьей вариации? Сравни особенно ее начало и конец с темой. Ну, теперь увидел?» И ниже автор приводит ответ, «зашифрованный» с помощью «вербального ракохода» (записью слов от последней буквы к первой): «Этот композиционный прием называется «ракоходное движение». В третьей вариации тема играет задом наперед – от последней ноты к первой» [8, с. 30]. На этом творческое задание не завершается. Далее автор (продолжая начатую в начале обучения тему «Мы сочиняем») обращается к учащемуся: «Хочешь сочинить собственные вариации? Возьми в качестве темы мелодию песни «An Regentagen zu singen», или придумай тему собственной песни» [8, с. 31]. И здесь же предлагаются незаполненные нотные строчки.

Подобные творческие задания, способствующие всестороннему развитию юного скрипача, Р.Бруке-Вебер широко применяет в своем учебнике.

Так, рассматривая известное «Анданте» И. Гайдна (из «Симфонии с ударами литавр»), автор обращается к ученику: «Тема «Анданте» состоит из т. н. «вопроса» (такты 1–2) и т. н. «ответа» (такты 3–4). Подобные «вопросы-ответы» очень часто встречаются в музыке, например, в известных тебе песнях «Все птицы уже здесь» или «Маленький Ханс». Ниже приведен нотный текст музыкального «вопроса». Можешь ты дописать «ответ»? Получится маленькая музыкальная пьеса?» И приводя далее незаполненную нотную строчку, автор предлагает: «Придумай собственный музыкальный «вопрос» и «ответ» [8, с. 62].

Еще один примером творческо-поисковой деятельности учащегося является работа над двумя вариантами пьесы «Эхо». Представляя во втором варианте только первые четыре такта пьесы, автор обращается к ученику: «Посмотри на первые четыре такта пьесы «Эхо-2». Сравни их с такими же тактами пьесы «Эхо-1». Ты не находишь чего-либо общего? Мы зеркально «перевернули» эти такты из оригинальной пьесы. С помощью маленького зеркальца ты можешь убедиться в этом. Сможешь ты теперь записать пьесу «Эхо-2» в зеркальном отражении до конца? Покажи, как она звучит» [8, с. 81].

Вариативные задания, в которых учащиеся легко опознают сходство с ранее усвоенным образцом, играют также важную роль в закреплении, упрочении знаний и умений, усвоении способов оперирования ими. В отдельных случаях такие задания в нотных учебниках могут фиксироваться в вербальной форме. Но при этом они чаще всего обретают частный характер, не охватывая всего комплекса музыкально-исполнительских задач в данном произведении. Подобные задания характерны, например, для учебного пособия «Я буду скрипачом» С. Шальмана: «Подбери песенку «Ходит зайка по саду» на струне РЕ сначала от 1-го, затем от 2-го пальца. После этого замени 2-й палец 1-м так, как ты это делал, подбирая песенку «У кота-воркота». Затем сдвинь руку дальше по грифу и снова от 1-го пальца подбери мелодию» [7, с. 42]. Такие пояснения приемов скрипичной игры, по справедливому замечанию М. Берлянчика «якобы рассчитанные на активизацию восприятия и мышления ребенка» [2], не решают проблему творческого подхода к обучению.

В свете рассмотренного выше представляется, что содержание нотных учебников, направленных на воспитание художественно-эмоционального восприятия окружающего мира и обретения функциональной грамотности должно базироваться, в первую очередь, на творческих заданиях. Это продиктовано самим характером музыкально-исполнительской деятельности, проявляющимся в том, что в процессе музицирования исполнитель воссоздает в своем воображении художественно-эмоциональное содержание, «зашифрованное» в нотном тексте, объединяя воспринимаемое со своим индивидуальным жизненным опытом. Только творческие задания могут программировать такую деятельность.

Поскольку основу содержания нотных учебников составляют художественные (художественно-инструктивные) произведения, то зафиксированный в них комплекс творческих и репродуктивных заданий оказывает определяющее влияние на всестороннее развитие личности учащегося. В музыкальном исполнительстве эффект репродуктивного задания возрастает благодаря не самой репродукции, а ее внутреннему эмоциональному содержанию, связанному с предварительным, пусть даже неоднократно повторенным обращением к собственным эмоциям как первоисточнику уверенного воспроизведения. В принципе, в процессе обучения музыканта репродуктивные и творческие задания могут переходить одни в другие, в зависимости от организации процесса обучения, от подготовленности учащихся, от характера и последовательности постановки заданий.

В то же время, выделение целостного эмоционально-творческого характера музыкально-исполнительской деятельности в качестве ведущего компонента процесса обучения, не принижает значимости отражения в учебном материале предметных знаний и способов деятельности. Такие знания необходимы для адекватного понимания и оценки музыки и исполнительского искусства, для овладения элементами продуктивной деятельности, в целях всестороннего развития обучаемых. Поэтому в нотных учебниках помимо художественного материала, комплексно объединяющего эмоционально-ценностное восприятие, знания, умения, навыки, опыт репродуктивной и творческой деятельности, должен содержаться и дидактический материал, помогающий усваивать и преобразовывать знания, овладевать действиями практического характера, лежащими в основе как воспринимающей, так и продуктивной деятельности.

Отражаемый в нотном учебнике процесс формирования исполнительских навыков может фиксироваться не только в содержании музыкальных произведений, но и в специальных дидактических материалах (нотных образцах, памятках и т. д.), а также в заданиях на воспроизведение каких-либо элементов учебного процесса. Например, в «Скрипичном букваре» Т. Захарьиной широко используются вербальные и нотно-знаковые памятки, подобные следующим: «Расстояния между самыми близкими звуками составляют полутон. МИ и ФА – полутон. Надо ставить пальцы вплотную» [4, с. 9], подкрепляемые нотными примерами.

Соотнесение в содержании нотного учебника предметных знаний с формируемыми операционно-технологическими компонентами – центральный вопрос отбора и систематизации учебного материала. Утверждающаяся в современной музыкальной педагогике приоритетная задача целостного развития личности учащегося предполагает особое внимание к реализации развивающей функции нотного учебника. Раскрывая перед учащимся красоту мира, музыки, мысли, учебники должны быть ориентированы на воспитание у учащихся не механического запоминания, а понимания (в этом реализуется принцип осознанного учения), на формирование способности (а в дальнейшем и потребности) к творческому поиску. Именно развивающий эффект в

отношении творческих способностей учащихся должен являться одним из важнейших условий формирования содержания нотных учебников.

Таким образом, опираясь на определение И. Я. Лернера, мы можем говорить об обязательности реализации в содержании нотных учебников следующих элементов, олицетворяющих с позиции личностно-ориентированной педагогики процесс обучения музыкальному исполнительству: 1) эмоционально-ценностного отношения к действительности; 2) информационного; 3) репродуктивного, т. е. организующего воспроизведение образных представлений, знаний и способов деятельности; 4) побуждающего к творческой деятельности. «Они исчерпывают все цели обучения, воплощают все виды содержания образования, обеспечивают использование всех методов обучения как способов организации учителем познавательной и практической деятельности учащихся (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский) и создают простор для применения всех средств обучения» [5, с. 53].

Особенности структуры нотного учебника.

Нотный учебник, выступающий одновременно как носитель содержания образования (художественно-эмоционального восприятия окружающего мира, знаний, опыта практической и творческой деятельности) и как модель (проект) учебного процесса, является сложной многофункциональной материальной системой. Это обуславливает необходимость упорядочения его содержания, выстраивание его в том виде, который наиболее целесообразен для реализации дидактических функций.

В современной скрипичной педагогике применяются два основных типа учебника: «учебник – учебная книга» и «учебник-хрестоматия», значительно отличающиеся по структурному строению. Так, в структуре традиционных нотных учебников отчетливо просматриваются компоненты, присущие учебнику – учебной книге (через отражение в его содержании опыта эмоционально-чувственных отношений, предметных знаний, способов деятельности), рабочей книги (через фиксацию заданий), хрестоматии, справочника (посредством различного рода указателей). Эти компоненты накладываются на схему, отражающую этапы учебного процесса, способствуя выделению относительно законченных, системных, целостных и обозримых отрезков (разделы, темы и подтемы), что обуславливает последовательность их расположения в нотном учебнике.

Пример такого структурного членения можно видеть в учебниках, созданных в пятидесятых годах XX в., например, в «Начальных уроках игры на скрипке» К. Родионова. Содержание этого учебника составляют разделы: Предисловие, Введение (методические комментарии, в которых рассматриваются вопросы организации постановочных навыков) и «Учебный материал». Раздел «Учебный материал» включает следующие подразделы: основные движения смычка; движения пальцев левой руки; этюды для начинающих; упражнения и этюды на двойные ноты; упражнения; пьесы для двух и трех скрипок; гаммы и арпеджио; пьесы для начинающих.

Схожая структура, сочетающая в себе перечисленные выше признаки учебной, рабочей книги, хрестоматии, справочника, присуща и «Начальной школе игры на скрипке» А. Григоряна. Ее содержание состоит из Введения, разделов «Скрипка» (посвященного конструкции инструмента и уходу за ним), «Краткие методические указания (для педагогов)», «Условные обозначения», «Учебный материал», (состоящий из подразделов «Первая позиция», «Вторая позиция», «Третья позиция»), «Дополнительный инструктивно-художественный материал». Завершает «Школу» раздел «Краткие сведения по музыкальной грамоте»*.

Подобная внешняя структура нотного учебника, полезная для ознакомления с его содержанием, тем не менее, не определяет достаточно полно содержание процесса обучения и формы его реализации. Эту задачу должна выполнять внутренняя структура, определяющая связи элементов, выражающих процесс обучения. Но в нотных текстах, где виды знаний могут быть не отделены друг от друга, могут быть смешаны умения разного рода – предметные, общепредметные и т. д., внутренняя структура может и не иметь четкого внешнего воплощения.

Различные разновидности учебников-хрестоматий, заметно отличающихся друг от друга по структурным признакам, схожи в главном: в них углубленно реализуются такие компоненты содержания обучения как эмоционально-ценностные отношения, познавательная, практическая и творческая деятельность. Кроме того, такие учебники характеризуется минимальным использованием (а то и полным отсутствием) образовательного и воспитательного материала (детализированных вербальных указаний, заданий, справочных материалов), дублируемого в предметах музыкально-теоретического цикла.

В учебниках-хрестоматиях кардинально изменяется и сам подход к структурированию содержания – в сторону уменьшения или увеличения количества структурных единиц. Так, в учебном пособии «Вверх по ступенькам» В. Якубовской весь учебный материал размещен лишь в двух разделах, а внетекстовые компоненты ограничены лишь иллюстративным материалом, призванным усиливать эмоциональное воздействие учебного материала. В то же время, учебное пособие «Я буду скрипачом» С.Шальмана содержит тридцать три структурных раздела (беседы), а помимо иллюстративного материала широко используются такие структурные компоненты, как обращения к ученику, шрифтовые и цветовые выделения, сигналы-символы, именные указатели и т. д. Помимо этого, в учебниках-хрестоматиях структурная регламентация содержания по разделам может заменяться насыщением нотного текста внетекстовыми структурными компонентами. Например, в «Скрипичном букваре» Т. Захарьиной таковыми выступают

* Следует отметить, что разделы с т.н. «краткими указаниями и сведениями» на самом деле весьма обширны, и своим содержанием обращены не к ученику, а к взрослому музыканту, что превращает эту «Школу» в своеобразный компедим.

теоретико-познавательные микротексты, нотные примеры, характеризующие основные способы деятельности, шрифтовые выделения и т. д.

Сопоставление структурных особенностей «учебника – учебной книги» и «учебника – хрестоматии» позволяет сделать вывод, что сочетание двух ведущих функций нотного учебника как носителя предметного содержания обучения и модели процесса обучения определяет синтетичность его содержания и, соответственно, структуры. Принципы структурного членения музыкально-инструктивного материала нотных учебников и выделение ведущих компонентов разделов определяются логикой учебного предмета «музыкальный инструмент», и, в целом, логикой приобщения к музыкальному искусству.

Поскольку музыкально-исполнительский процесс предполагает взаимовлияние личностной оценки содержания музыкальных произведений, их образности, эмоциональности исполнителя и собственно исполнительских действий, одним из основных структурных компонентов современного нотного учебника являются творческие задания, основывающиеся на проблемной модели. Не случайно, что в процессе восприятия и «дешифровки» информации, заключенной в нотном тексте, исключительную роль играет воспитывающее воздействие учителя – его пояснения, педагогический и исполнительский показ, совместно-продуктивная деятельность. Педагог призван интерпретировать содержание музыкального материала, познавательных действий в отношении каждого конкретного элемента знаний и содержание учебного процесса в целом. При этом помощь педагога должна быть направлена не столько на собственно достижение конкретного результата, сколько на указание путей движения к нему. В этом случае, при минимизации внешней структуры учебника (членения содержания на главы, разделы), возрастает роль его внутреннего структурирования, находящего отражение в методических комментариях, обращенных к педагогам.

Исходя из современного уровня развития теории и методики обучения, сегодня более целесообразным для использования в педагогической практике представляется «учебник-хрестоматия». Такой учебник – при достаточном насыщении его внетекстовыми структурными компонентами (дидактическим, справочным и иллюстративным материалом), творческими заданиями – открывает более широкие возможности для творческой работы учителя и реализации индивидуального подхода к учащемуся.

Содержание нотного учебника, целенаправленная систематизация его учебного материала должно способствовать созданию рациональной модели управления деятельностью учителя и учащихся. И чем более полно в нем учитываются потребности музыкально-педагогического процесса и используются достижения современной педагогической науки (в частности, закономерности обучения и усвоения конкретного учебного материала), тем более действенна создаваемая знаковая модель процесса обучения, т. е. нотные учебники.

Библиографический список

1. **Анисимов, В. П.** Теория и методика музыкального воспитания дошкольников. [Текст] / В. П. Анисимов – Тверь: Твер. гос. ун-т, – 2007.
2. **Берляничик, М. М.** Скрипка – для всех [Текст] / М. М. Берляничик // «Играем с начала». Музыкально-информационная газета Международной академии музыкальных инноваций. – 2006, – № 10 – с. 36.
3. **Григорян, А.** Начальная школа игры на скрипке. [Текст] / А. Григорян – М.: СК, 1989.
4. **Захарьина, Т.** Скрипичный букварь. [Текст] / Т. Захарьина – Л.: ГМИ, 1959.
5. **Лернер, И. Я.** Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике [Текст] / И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – М., Просвещение. 1978. Вып. 6.
6. **Талызина, Н. Ф.** Место и функции учебника в учебном процессе [Текст] / Н. Ф. Талызина // Проблемы школьного учебника. – М., Просвещение. 1978. Вып. 6.
7. **Шальман, С. Я.** Буду скрипачом. 33 беседы с юным музыкантом. [Текст] / С. Я. Шальман – Л.: СК, 1984.
8. **Bruce-Weber, R.** Die fröhliche Violine. – Schott: Mainz, 1991.

УДК 37.022

*Е. В. Гетманская***ЭВРИСТИЧЕСКИЙ МЕТОД: ГЕНЕЗИС
И СОВРЕМЕННОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ**

На сегодняшний день школа достаточно оснащена «рёбрами жёсткости» предметных методик. Но, для того чтобы представить ученикам культурологическую и мировоззренческую основу общества, необходимы методические обоснования более широкого захвата, чем рамки отдельного предмета. В перспективе должна быть выстроена целостная метаметодическая модель гуманитарного образования. Развитие петербургскими методистами такого нового научного направления как метаметодика (И. М. Титова, Н. С. Подходова, Е. П. Суворова) является чрезвычайно важным для интеграции деятельности предметных методик, нахождения их надметодического инварианта и наиболее общих результатов исследований.

Приведём одно из известных определений методологии науки: «Методология науки как научная дисциплина даёт достаточно полное и пригодное для использования знание о свойствах, структурах, закономерностях возникновения, функционировании и развитии систем научного знания, а также об их взаимосвязях и применениях» [1, с. 9]. Метаметодика, являясь

продуктом общей методологии науки и объединяющим началом для предметных методик, предполагает собственную структуру, весьма близкую к представленному определению и предполагает взаимосвязь своих подсистем научного знания. Целостное содержание метаметодики – это научная перспектива. Вместе с тем, кирпичики её содержательной структуры, в частности для методики гуманитарной, можно предложить уже сегодня, воспользовавшись системными компонентами общей научной методологии. Такие её составляющие, как полисистемная природа научного знания, научное знание как объект методологического моделирования и эвристичность научного знания, исходя из степени их разработанности в науке, могут претендовать на место основных структурных элементов в метаметодике.

В современном определении эвристики существует явный «водораздел» общей научной методологии и дидактики, что, в свою очередь, позволяет увидеть в эвристическом методе его двоякую функцию – обучающий метод и константное свойство приобретения новых знаний.

Рассмотрим генезис категории эвристичности, присутствующей как в природе научного знания, так и в природе процесса обучения. Её научные истоки связаны, прежде всего, с именами Сократа и Квинтилиана. Наследие мыслителей свидетельствует об их интересе к результату учения (к новым знаниям), в целом.

Одним из первых среди педагогов античности, проявивших интерес к «методике» получения новых знаний – Сократ. «Обращение к Сократу во все времена было попыткой понять себя и своё время. И мы, при всём своеобразии нашей эпохи и новизне задач, не исключение» [2, с. 4] – отмечает В. С. Нерсисянц.

Сократовские беседы – это диалогическая форма обсуждения соответствующего предмета и поиска истины. Будучи формой его философствования, сократовская беседа воспроизводит основные моменты метода его философии. В целом можно сказать, что диалоги Сократа – это и есть его диалектика в действии. Ксенофонт сообщает, что слово «диалектика», по мнению Сократа, «происходит оттого, что люди сходятся и сообщая разбирают предметы по их родам [3, с. 123]. Диалектика для Сократа представляет собой философское искусство вести рассуждение.

В ходе диалектических бесед человек, по мысли Сократа, восстанавливает знания доставшейся ему бессмертной души, другими словами – духовно возрождается. Сократ не считал себя «учителем» тех, у кого ему довелось принять «роды души»: ведь рождённые в ходе беседы знания – это «плоды» его собеседников, а не результат его особой мудрости, от которой он к тому же решительно отрекся.

Познавательный интерес сократовской беседы направлен на раскрытие мыслительной сущности рассматриваемых явлений, а не на описание их чувственных образов и внешних взаимосвязей. «Две вещи, – отмечал позднее Аристотель, – можно по справедливости приписывать Сократу – доказательства через наведение и общие определения: и то и другое касается

начала знания» [4, с. 30]. При этом под «наведением» имеется в виду индуктивный способ восхождения к общим определениям.

Что же в педагогическом наследии Сократа является значимым для современного прочтения эвристического метода? Сократическая литература даёт возможность сформулировать методические принципы, работающие сегодня, а именно:

- диалогическая форма обсуждения предмета и поиска истины;
- наводящие вопросы, выясняющие границы знания и незнания собеседника;
- индуктивный способ восхождения к общим определениям;
- конечная цель учения – духовный рост человека.

Через 400 лет после Сократа, в 90-х годах нашей эры эвристический метод был по-своему интерпретирован Марком Фабием Квинтилианом, римским оратором и теоретиком ораторского искусства. Труд зрелых лет Квинтилиана и венец его преподавательской деятельности – «Наставления оратору» в 12-ти книгах (91–95 гг. или 94–97 гг.) – представляет собой систематическое изложение теории риторики. Квинтилиан в своём труде выступает как опытный ритор и, одновременно, педагог, выводящий из теории обучения риторике общие принципы обучения. Современные дидакты, рассматривая эвристические методы генерирования новых идей, апеллируют к эвристическим вопросам римского оратора: «Квинтилиан широко использовал эвристические вопросы в своей научной и практической деятельности. Он рекомендовал своим ученикам для сбора достаточно полной информации о каком-либо событии поставить перед собой и ответить на следующие семь ключевых, или эвристических, вопросов: Кто? Что? Зачем? Где? Чем? Как? Когда?» [5, с. 12].

Понятно, что семантика определения «эвристические вопросы» в первом столетии нашей эры несколько отстоит от его современной научной трактовки. Тем не менее, позиция Квинтилиана очевидна – продуктивные знания приобретаются с помощью вопросно-ответного метода обучения. В связи с этим, помимо перечня эвристических вопросов, оратор предлагал своеобразную методику их постановки в детской аудитории. Параграф IV из книги второй (глава пятая) «Двенадцати книг риторических наставлений» так и называется «Часто задаёт им вопросы». Квинтилиан убеждён в приоритете вопросно-ответного метода обучения над остальными. Он видит отдалённую его пользу для самостоятельного образования, когда вопросы ученики будут задавать уже сами себе, добывая знания. «...Учитель не всегда должен сам делать подобные замечания; надлежит почасту требовать мнения и от учеников, и тем узнавать их собственные суждения. Сим поддержится их внимание, и сказанное проходить мимо ушей их не будет; и вместе научатся они изобретать и правильно понимать вещи. Ибо для чего же мы их и учим, как не для того, чтобы их не век учить?» [6, с. 108].

Опыт в дидактике римского оратора – приобретение, осуществляемое в процессе созидания вопросов учителем и самими учениками в русле данной науки.

Таким образом, для современного применения эвристического метода в системе взглядов Квинтилиана значимыми являются следующие позиции:

- развитие нового знания на уже имеющемся информационном базисе науки продуктивно с помощью вопросов;

- вопросно-ответный метод подразумевает систему ключевых или эвристических вопросов;

- эвристические вопросы, созданные самими учениками и адресованные самим себе обеспечивают успешное самостоятельное образование.

Эвристическое наследие Сократа и Квинтилиана важно в силу синкретичности (надпредметности) их «методик», что, в свою очередь, реализует в эвристическом методе его двоякую функцию – обучающий метод и константное свойство обретения новых знаний.

Применение сократического метода и элементов эвристики ярко представлено в деятельности педагогов XIX в. Ф. И. Буслаев указывал на двоякий способ преподавания: «...или заставляют ученика самого доискиваться и находить то, чему хотят научить его, или же предмет, преподаваемый даётся ему готовый, без всякого с его стороны питания. Первая метода называется гейристическою, вторая – историко-догматическою» [7, с. 33].

Наиболее «технологичные», если можно так выразиться, обоснования присутствия эвристики в современном процессе обучения мы отмечаем в классификации И. Я. Лернера – М. Н. Скаткина Движущая сила методов обучения по Лернеру - Скаткину – характер познавательной деятельности учащихся. Сопряжение метода обучения и характера познавательной деятельности позволяет, как нам представляется, максимально возможно расширить сферу действия эвристического метода в силу родовой, глубинной эвристичности познавательной деятельности вообще.

Серьёзное внимание эвристике как основе нового типа обучения было уделено в дидактических исследованиях Ю. К. Кулюткина, В. И. Андреева, Б. Г. Матюнина.

В. И. Андреев рассматривает эвристические методы как основу учебно-творческой деятельности. «Эвристические методы, утверждает учёный, – это система эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности ученика (методы учения), разработанные с учётом закономерностей и принципов педагогического управления и самоуправления в целях развития интуитивных процедур деятельности учащихся в решении творческих задач» [8, с. 217].

Б. Г. Матюнин сущностной особенностью эвристических методов и приёмов обучения считает расширение объёма незнания учеников: «Наиболее эвристичны задачи, которые вообще в принципе в данный момент не имеют точного, одного ответа, а предполагают множество различных вари-

антов решения, что сразу расширяет поле «незнания» мыслящего человека... «включает» желание творить» [9, с. 10].

Среди функциональных характеристик эвристических методов, принятых современной дидактикой, мы выделяем три, на наш взгляд, наиболее жизнеспособных применительно к методике:

- функцию «наведения на правильное решение»;
- функцию сокращения вариантов при выборе возможных путей задачи;

- метод открытых вопросов. Чем более неопределёнными, общими или нетрадиционными по способам заданий являются вопросы, тем более эвристичен их потенциал. Для дифференцирования эвристических вопросов от неэвристических используется понятие *открытый вопрос*. Иными словами, вопрос без заданного направления поиска ответа, когда ученику открыты различные пути и средства его решения».

Перечисленные характеристики, будучи внедрены в методику, могут приобрести статус *эвристических приёмов*, являясь одновременно в методологии науки *перманентными эвристическими процедурами* в процессе получения новых знаний вообще.

Прежде чем анализировать новое, расширенное содержание эвристического метода, рассмотрим суть концепций российских методистов по использованию других методов продуктивной направленности в теории и практике преподавания литературы.

М. Г. Качурин, анализируя *исследовательскую* деятельность учащихся, писал «...все современные искания учителей и методистов-словесников так или иначе связаны с исследованием как ведущим началом преподавания. Для этого есть очень веская причина. Дело в том, что исследовательский путь познания естественен, соответствует природе человеческого мышления... каждый новый виток спирали в движении дидактики и частных методик неизбежно возвращает нас к истоку – к идее связи между исследовательской направленностью человеческого мышления и воспитанием человека – мыслителя и творца» [10, с. 9].

В то же время учёному представлялось обоснованным стремление не увеличивать исследовательские возможности школьников, так как учебное исследование есть всегда исследование уже познанного. «Учитель предъявляет ту или иную проблему для самостоятельного исследования, зная её результат, ход решения и те черты творческой деятельности, которые требуется проявить в ходе решения» [11, с. 203].

Проблемным изучением литературного произведения в школе занимался известный методист русской школы В. Г. Маранцман. Свою концепцию метода проблемного обучения он формулировал как «поиск существенных связей явлений, познаваемых в отдельных проблемных ситуациях» [12, с. 3]. В работе В. Г. Маранцмана и Т. В. Чирковской «Проблемное изучение литературных произведений в школе», как и в работе М. Г. Качурина, подчёркивается отсутствие противостояния между поисковыми и репродук-

тивными методами освоения литературных знаний: «Проблемная ситуация в практике преподавания соседствует с уроками, где основной оказывается репродуктивная деятельность учащихся. В этом соседстве нет антагонизма. Творческая деятельность возможна только на основе широких знаний» [12, с. 4]

Остановимся ещё раз на выводах учёных о постоянном сочетании продуктивных и репродуктивных методов и некоторых ограничениях доминирования проблемного и исследовательского методов в процессе обучения литературе:

- вопрос о соотношении поисковой и репродуктивной деятельности. Проблемная организация материала не претендует на монополию в учебном процессе (В. Г. Маранцман);

- проблемное преподавание – лишь один из путей активизации учебного процесса (В. Г. Маранцман);

- проблемным способом целесообразно изучать тот материал, который содержит причинно-следственные связи и их зависимости (В. Г. Маранцман);

- учебное исследование есть всегда исследование уже познанного, поэтому исследовательские возможности школьников имеют ряд ограничений (М. Г. Качурин);

- две «жизни» исследования в школьной практике: как метод обучения и как уровень достигнутого литературного развития (М. Г. Качурин);

- проблемное обучение опирается на репродуктивную деятельность и требует от учащихся непрерывного развития (В. Г. Маранцман).

Рассмотрев традицию использования проблемного и исследовательского обучения и отметив её глубокую разработанность в названных работах, подчеркнём, что эвристика в методике преподавания литературы ждёт своего исследователя и монографически на сегодняшний день не представлена.

Эвристический метод находится на половине пути от репродуктивного к продуктивному характеру обучения. Второе его название – частично-поисковый – прямо на это указывает. Традиционное содержание эвристического метода – это «постепенная подготовка обучаемых к самостоятельной постановке и решению вопроса» [13, с. 278]. Новый, метаметодический, аспект эвристики притягивает на её орбиту не только поисковые пути и способы обучения.

Аргументируем своё понимание эвристического начала в учебной деятельности по литературе:

I. Эвристический метод определяется, образно говоря, как половина пути от репродуктивного к продуктивным методам обучения. Литературное развитие учащихся состоится, если двигаться постепенно – от репродукции знаний (багаж состоявшихся уроков литературы) к частично-поисковому пути в новой учебной ситуации. Если мы, из благих побуждений, минуем частично-поисковую зону, то одновременное усложнение задачи (новая учеб-

ная ситуация, усиленная методом учебного исследования) может ослабить динамику литературного развития.

II. Посильность эвристического метода большей части учащихся, в то время как проблемные и исследовательские методы – это апелляция скорее к наиболее подготовленной части школьной аудитории. В то же время обучение литературе не ограничивается обращением к гуманитарно-ориентированным учащимся. Напротив, это – работа массовая.

III. Адекватность, сензитивность эвристического метода возрастным пределам учащихся 5х–11х классов, при котором «деятельность обучаемого заключается в активном участии в эвристических беседах, в овладении приёмами анализа учебного материала с целью постановки проблемы и нахождения путей её решения» [13, с. 278].

IV. Органическая частотность использования эвристического метода в процессе «от незнания к знанию».

V. Простота использования эвристических процедур в конкретных методиках: открытые вопросы, наведение на решение, сокращение вариантов нахождения путей решения.

VI. Принадлежность эвристики к познавательным константам получения информации, а значит и информации учебной.

Таким образом, представление эвристики в качестве категории метаметодической, обусловлено, как уже было заявлено, её двойной функцией в методике, которая соотносится с взглядами педагогов античности, с русской демократической школой XIX в., имеет определённые обоснования в современной дидактике. Вместе с тем эвристика недостаточно востребована современной методикой. Двойная функция эвристического метода, с позиций автора статьи, позволяет:

- изменить пространство его практического применения в процессе преподавания литературы;
- актуализировать метаметодическое звучание эвристического метода, расширив его общепедагогическую значимость.

Библиографический список

1. **Бургин, М. С.** Введение в современную точную методологию науки: Структуры систем знания [Текст]: пособие для студентов ВУЗов. / М. С. Бургин, В. И. Кузнецов – М.: АО «Аспект Пресс», 1994. – 304 с.
2. **Нерсисянц, В. С.** Сократ. [Текст] / В. С. Нерсисянц – М.: Изд. Группа «ИНФРА М»: Норма, 1996. – 305 с.
3. **Ксенофонт.** Воспоминания о Сократе: [Сборник] / Ксенофонт; [Пер. и послесл. С. И. Соболевского; (Памятники философской мысли), с. 265–281; Рос. АН, Ин-т философии] – М.: Наука, 1993. – 379 с.
4. **Аристотель.** Метафизика; пер. с греч. А. В. Кубицкого. [Текст] – М.: Эксмо, 2008. – 604 с.
5. **Основы** творческо-конструкторской деятельности: Методы и организация [Текст]: учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. 030600 – Технология и

предпринимательство / В. М. Заёнчик, А. А. Карачев, В. Е. Шмелев М.: Академия, 2004. – 251 с.

6. **Квинтилиан.** Двенадцать книг риторических наставлений. Ч.1. кн.1-6. Пер. с лат. А. Никольского. [Текст] – Санкт-Петербург, 1834. – 483 с.

7. **Буслаев, Ф. И.** О преподавании отечественного языка. [Текст] / Ф. И. Буслаев – М., 1941. – 128 с.

8. **Андреев, В. И.** Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. [Текст] / В. И. Андреев – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 565 с.

9. **Матюнин, Б. Г.** Нетрадиционная педагогика. [Текст] / Б. Г. Матюнин – М.: Школа-Пресс, 1994. – 95 с.

10. **Качурин, М. Г.** Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы [Текст]: кн. для учителя. / М. Г. Качурин – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.

11. **Дидактика** средней школы: Некоторые пробл. соврем. дидактики. [Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.]; Под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

12. **Маранцман, В. Г.** Проблемное изучение литературных произведений в школе [Текст]: Пособие для учителей./ В. Г. Маранцман, Т. В. Чирковская – М. «Просвещение», 1977. – 206 с.

13. **Педагогика** [Текст]: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 608 с.

УДК 371

И. Н. Полинская

ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В ХАНТЫ-МАНСИЙСКОМ ОКРУГЕ – ЮГРЕ

Содержание этнохудожественного образования и эстетического воспитания пронизано идеями гуманизации процесса формирования гармонически развитой личности. Подходить по-новому в системе обучения и воспитания невозможно без понимания того, что одна из главных исходных позиций является опора на национальную культуру и народное декоративно-прикладное искусство. «Этнохудожественное образование в современной школе представлено Учебно-методическим комплексом «Изобразительное искусство и художественный труд» (автор Т. Я. Шпикалова и др.) направленного на формирование и развитие художественной культуры личности на основе высших гуманистических ценностей средствами отечественной культуры и искусства, развитие и формирование человека как целостной личности и неповторимой творческой индивидуальности» [2, с. 15].

Решение данной проблемы в настоящее время происходит на фоне глубокого социально-экономического, духовно-нравственного кризиса общества. В современном мире наблюдаются процессы в массовой культуре, который именуется «гомогенизацией». Речь идет о нарастании единообразия, стереотипности как самой массовой культурной продукции, так и запланированной, однозначной реакции на ее потребителя. Формирование одномерного потребителя – главный источник не только прибыли, но и разрушения индивидуальности, духовной суверенности личности. При этом все увеличивающиеся благодаря бурному развитию средств коммуникации масштабы потребления массовой культуры несопоставимы с масштабами образовательной сферы, образовательного воздействия. На наш взгляд, ценностная разнонаправленность культурной жизни и образовательной среды принимает катастрофические размеры. Гомогенизация культуры под флагом глобализации грозит лишить культуру ее оттенков, красок, этнонационального своеобразия, обусловленного своеобразием выработанных предками способов и форм общения человека с окружающим его миром природы и себе подобными. Ни для кого не секрет, что в нашей стране средства массовой коммуникации пропагандируют западную культуру. Молодое поколение не знает исконных народных праздников, традиций, обрядов, но с удовольствием переняли такие чуждые нашему Российскому обществу праздники как «Хэллоуин», «День святого Валентина», «День святого Патрика» и т. п. Процессы «духовной мутации» общества, отчужденного от корневых основ культуры своего народа и в результате потерявшего иммунитет к воздействию идеалов и практики общества потребления ведут к уничтожению духовно-созидательных начал традиционной культуры.

Сложившееся негативное положение в обеспечении полноценного художественно-эстетического воспитания школьников требует комплексного исследования и решения данной проблемы с учетом региональных особенностей художественной культуры народов Крайнего Севера, создания необходимых условий реализации их на основе обновления содержания образования и воспитания подрастающего поколения. Возрождение национального самосознания и приобщения школьников к национальной культуре хантов и манси необходимо осуществлять не столько через политизацию общественной жизни, сколько через искусство, которое оказывает влияние на формирование духовно-нравственных качеств личности.

Приобщение к национальной культуре и познание основ народного искусства хантов, манси позволит наиболее полно сохранить и передавать новым поколениям национальные традиции, воспитывать отзывчивость к народной эстетике, приучать школьников к овладению образным языком народного искусства, прививать уважение к другой культуре.

Изучение национальной культуры коренных народов, проживающих в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре в системе художественного образования и эстетического воспитания довольно сложный, многоступенчатый и непрерывный процесс, требующий дифференцированного подхода,

недопускающий поверхностного отношения к данной проблеме. Этнохудожественное образование школьников должно быть непосредственно связано с национальными, региональными и местными социокультурными факторами территории. В целенаправленной деятельности по развитию художественного образования и эстетического воспитания важно не только учитывать данные факторы, но и максимально использовать возможности каждого из них в решении проблемы приобщения к национальной культуре народов Крайнего Севера.

При определении путей, средств и условий в системе художественного образования и эстетического воспитания необходимо определить соотношение федерального и национально-регионального компонентов в процессе приобщения учащихся общеобразовательных школ к национальной культуре народов Крайнего Севера. Федеральный объем, определенный Министерством образования должен содержать национально-региональный компонент, с его предметным наполнением, количеством часов, общеметодическим подходом к содержанию занятий по изобразительному и декоративно-прикладному искусству, требующих экспериментальных исследований и серьезной научно-методической разработки.

Для реализации данной системы требуется решение ряда практических и теоретических задач:

- разработать учебно-методические комплексы с национально-региональным компонентом по предметам изобразительное и декоративно-прикладное искусство для общеобразовательных школах;
- создать систему многоступенчатого и непрерывного процесса приобщения подрастающего поколения к национальной культуре малочисленных народов Крайнего Севера;
- разработать программы и систему занятий, направленных на приобщение к национальной культуре народов Крайнего Севера, в процессе обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству школьников;
- создать условия для реализации данной системы;
- подготовить профессиональные кадры для работы во всех общеобразовательных учреждениях.

Кроме того, очень важно при разработке теории и практики по изобразительному и декоративно-прикладному искусству сохранить подход к формированию национально-регионального компонента содержания художественного образования и эстетического воспитания через призму интеграции национальной, российской и мировой культур.

Приоритетным направлением нового содержания является развитие национально-регионального компонента и его структур, поэтому отличительной особенностью современного этапа развития образовательных систем является использование региональных особенностей в этнохудожественном образовании. Важность национально-регионального компонента подчеркивается рядом правительственных и ведомственных документов. Необходимость разработки национально-регионального компонента пре-

дусмотрена законом «О Федеральной программе развития образования», в приложении к которому сказано: «Программу подкрепляют республиканские, региональные и отраслевые программы развития образования, которые учитывают национальные и региональные социально-экономические, экологические, культурные, демографические и другие особенности и реализуют мероприятия, отнесенные к ведению Российской Федерации, органов местного самоуправления и отраслевых ведомств, в соответствии с законодательством об образовании» [4]. Главная цель программы – развитие системы образования в интересах формирования творческой личности и как одного из факторов экономического и социального прогресса общества.

Как и во многих регионах России, в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре разработана программа внедрения национально-регионального компонента в базисный учебный план общеобразовательных учреждений округа [3].

Одной из особенностей района Крайнего Севера, в частности Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, является его многонациональность.

В период интенсивного освоения нефтяных и газовых месторождений данного края сложились две группы населения: исконно коренных – ханты, манси, ненцы и некоренных народов. Внедрение чужого, нетрадиционного уклада жизни и ассимиляции жителей коренной национальности привели к негативным явлениям, в результате которого коренное население теряет национальную культуру, традиции, декоративное искусство и народное ремесло.

В этих условиях особую актуальность приобретает проблема сохранения исторического наследия и развития самобытной национальной культуры и искусства коренных жителей Крайнего Севера.

Задача нынешнего поколения состоит в том, чтобы сохранить уникальную культуру и искусство хантыйского и мансийского народа. Ситуация, в которой оказался народ ханты и манси в XXI в., вызывает тревогу. Эта ситуация характерна и для других малочисленных народов Севера, и она активно обсуждается в научной литературе, средствах массовой информации. Вот как оценивают в Париже бюллетень «Сибирские вопросы», выпускаемый Центром по изучению Сибири Института Советского мира: «Судьба Сибирских народов – это вопрос номер один среди всех тех, которые ставит Сибирь... Народы Сибири и Севера исчезают в результате варварской эксплуатации природных ресурсов, и территории, на которой жили их предки, превращаются в реальные пустыни, перерезанные газопроводами, залитые нефтью и теряющие всякую экономическую ценность. Такого рода пустыни несут к тому же экологическую угрозу планетарного масштаба» [5].

Вследствие усиления промышленного освоения края, изменения этнической и социально-экономической инфраструктур ускоряется процесс маргинализации коренного населения. Традиционный образ жизни ведут лишь несколько десятков стойбищных ханты, манси благодаря которым еще сохраняются национальные традиции и язык. Урбанизированные ханты и

манси быстро ассимилируются. Налицо угроза исчезновения самобытной традиционной культуры коренного народа.

Хантыйский писатель, депутат Окружной Думы Еремей Айпин в книге «Обреченные на гибель» пишет о трагическом положении малочисленных народов Севера, обреченных на вымирание под натиском нефте- и газодобывающих ведомств: «Их со всех сторон обложили нефтепромыслами. Сдвинули с насиженных мест. Вот и мечутся коренные обитатели этих мест, убегая от буровых, от трасс нефтепроводов, от зимников и бетонок. С семьями, со всем хозяйством. Пошли на убыль зверь, птица, рыба. Не стало земли» [1, с. 19].

С приходом цивилизации народы Крайнего Севера борются за выживание. Сокращается территория проживания хантов, манси, ненцев, которые вынуждены перебираться в поселки, где оторванные от родной среды обитания и привычной жизни, деградируют от неспособности найти свое место в чужом им мире, забывают свой язык, культуру.

Чтобы XXI век для хантов и манси не стал последним, перед цивилизацией и всем человечеством стоит глобальная задача сохранения малочисленных народов, его культуры, искусства. Одной из задач в решении данной проблемы является создание системы просвещения, которая призвана ознакомить некоренное население, проживающее на территории коренных аборигенов, с особенностями образа жизни ханты и манси, их самобытной культурой, уникальной историей и традициями.

Для школы эта проблема является своевременной и актуальной. Национальная культура малочисленных народов Севера может быть сохранена и жить в веках в том случае, если приобщать и формировать интерес к национальной культуре у молодого подрастающего поколения. Приобщение к национальной культуре хантов, манси позволит наиболее полно сохранить и передавать новым поколениям национальные традиции, воспитывать отзывчивость к народной эстетике, приучать школьников к овладению образным языком народного декоративно-прикладного искусства, прививать уважение к другой культуре. Но этот процесс не должен быть случайным, стихийным, необходимо формировать устойчивый интерес у учащихся, иначе человечество может потерять не только народные традиции, ремесла, рукоделие, но и культуру, и народ как этнос, что происходит в современной жизни Крайнего Севера.

Важным и целесообразным является введение в учебный процесс по изобразительному искусству углубленного изучения особенностей народного промысла и декоративно-прикладного искусства той местности, в условиях которой проживают учащиеся, а также разработка методики преподавания изобразительного искусства, учитывая особенности региона.

Большие возможности разрешения проблемы преподавания изобразительного искусства с учетом национально-регионального компонента содержит само изобразительное искусство, которое в цикле учебных предметов занимает одно из ведущих мест по силе эмоционально-чувственного, вос-

питающего, развивающего влияния на учащихся. Следовательно, необходимо так организовать учебно-воспитательную деятельность на занятиях по изобразительному искусству в общеобразовательной школе, чтобы она давала как можно больше информации, знаний о жизни и быте коренных жителей, способствовала развитию художественно-творческих способностей учащихся, формировала интерес к национальной культуре.

Для достижения успеха в работе педагогу необходимо хорошо знать, какой объем знаний и навыков может усвоить ученик в том или ином возрасте, продуманно строить методику работы с учащимися, учитывать их возрастные особенности.

Таким образом, учителю необходимо:

- определить структурную основу приобщения школьников к национальной культуре на уроке изобразительного искусства, то есть выделить системные компоненты знаний, отвечающие целям и задачам этнохудожественного образования. Выявить те факторы изобразительной деятельности, которые являются ведущими и должны проходить через весь курс обучения, знакомство с которыми является базой формирования интереса и приобщения школьников к национальной культуре хантов, манси, ненцев;

- наметить содержание, формы и методы ознакомления учащихся с жизнью, бытом, культурой народа ханты, манси, ненцы;

- предусмотреть на уроках изобразительного искусства систему заданий и упражнений, направленных на приобщение школьников к национальному культурному наследию этнических народов;

- учитывать потенциальные возможности действующего учебно-методического комплекса по изобразительному искусству для практического осуществления приобщения учащихся средней общеобразовательной школы к национальной культуре в системе работы эстетического воспитания и художественного образования.

Формирование интереса и приобщение школьников к национальной культуре в процессе обучения изобразительному искусству может осуществляться по следующим основным направлениям:

- положительно-эмоциональное отношение к произведениям народного декоративно-прикладного искусства хантов, манси, ненцев;

- активная познавательная направленность на овладение искусствоведческими, историческими, этнографическими знаниями, связанными с этническими народами Ханты-Мансийского автономного округа – Югры;

- понимание учащимися значения сохранения национальной культуры как исчезающей культуры малочисленных народов Севера;

- уважение к этническим народам как уникальным и древним народностям нашей страны;

- включение школьников в активную творческую деятельность, направленную на овладение и создание народных декоративных изделий и эскизов;

– стремление к эстетическому совершенствованию и созданию самостоятельных творческих произведений;

– привитие учащимся любви к родному краю, формирование положительного эмоционально-оценочного отношения к окружающей действительности, умение понимать и считаться с культурой другого народа.

Основопологающей задачей системы этнохудожественного образования подрастающего поколения следует считать формирование и развитие личности, обладающей высокой духовной культурой, развитым интеллектом, творческой индивидуальностью и опирающейся на национальные традиции.

Исследованию данной проблемы предшествовал педагогический эксперимент. Один из этапов экспериментальной работы заключался в анкетировании школьников. Учащимся было предложено ответить на ряд вопросов, связанных с жизнедеятельностью и культурой хантыйского и мансийского народа.

Вопросы анкеты предполагали выявление минимального уровня знаний учащихся о культуре хантов и манси и их эмоционально-оценочное отношение к проблемам этнического народа. Так как, у первоклассников быстрота письменного навыка еще не достаточно развита, поэтому анкетирование предлагалось учащимся 2–8 классов. Вопросы анкеты констатирующего этапа эксперимента были следующие:

1. Кто такие ханты и манси?
2. Где они живут?
3. Как называется их жилище?
4. Основная пища хантов и манси?
5. Основной вид деятельности (Чем занимаются)?
6. Какие вы знаете национальные хантыйские и мансийские праздники?
7. Дополнительные сведения о хантах и манси (Что вы еще знаете о хантах и манси)?

Результаты полученных ответов представлены в табл. 1 «Анкетирование учащихся 2–8 классов на констатирующем этапе эксперимента» в процентах.

- а – полный правильный ответ
- б – частичный ответ
- в – не правильный ответ
- г – нет ответа

Из показателей табл. 1, мы можем увидеть уровень знаний детей, сравнить эти знания по возрастам (между классами), проследить интерес школьников к культуре хантов и манси. Мы определили 4 уровня ответа учащихся:

- полный правильный ответ;
- частичный ответ;
- не правильный ответ;
- нет ответа.

Таблица 1

Результаты анкетирования учащихся, в %

№ п/п вопроса		2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.
1	а	27	32	53	53	74	85	93
	б	—	—	—	—	—	—	—
	в	4	4	3	1	—	—	—
	г	69	64	44	46	26	15	7
2	а	19	23	45	48	59	70	82
	б	2	4	7	17	21	24	18
	в	20	18	16	15	10	—	—
	г	59	55	32	20	10	6	—
3	а	8	10	18	28	37	51	79
	б	7	8	13	19	20	27	21
	в	72	70	38	48	41	22	—
	г	13	12	7	5	2	—	—
4	а	—	1	3	3	11	28	33
	б	2	8	12	19	28	54	53
	в	91	85	79	73	58	17	14
	г	7	6	6	5	3	1	—
5	а	—	—	2	15	18	27	34
	б	3	5	13	27	31	39	45
	в	40	44	29	19	13	4	1
	г	57	51	56	39	38	30	20
6	а	—	—	—	—	1	1	1
	б	7	4	3	4	4	8	12
	в	93	96	80	73	64	59	53
	г	—	—	17	23	31	32	34
7	а	—	—	—	—	1	1	3
	б	—	—	18	20	23	23	24
	в	17	11	9	2	—	—	—
	г	83	89	73	78	76	76	73

Например, на вопрос «Кто такие ханты и манси?» учащиеся второго класса дали полный правильный ответ 27%; в третьем классе этот показатель составил 32%; 4–5 классы этот вопрос составил равный показатель – 53%; учащиеся шестого класса ответили 74%; в седьмом классе этот показатель значительно выше – 85%; в восьмом классе – 93%. Не правильный ответ составил во 2 и 3 классах по 4%; в 4 классе – 3%; в 5 классе – 1%. В процессе беседы выяснилось, что школьникам не знакомо само понятие «ханты» и «манси». Это учащиеся, которые никогда не слышали о данных народах ничего, либо недавно приехавшие в Ханты-Мансийский автономный округ – Югру. Школьникам, которые не знали ответ на вопрос, предлагалось напротив номера вопроса ставить прочерк. Уровень «нет ответа» на вопрос «Кто такие ханты и манси?» составил во 2 классе 69%; в 3 классе – 64%; в 4 классе – 44%; в 5 классе – 46%; в 6 классе – 26%; в 7 классе – 15%; в 8 классе – 7%.

Из показателей, рассматриваемой табл. 1, мы видим, что наиболее высокий показатель, начальных классах остается уровень «нет ответа». В 5–8 классах этот уровень также остается достаточно высоким, что указывает на низкий уровень знаний учащихся о жизни и быте хантыйского и

мансийского народа, и, соответственно, низкий уровень знаний ограничивают интерес школьников к культуре народов ханты и манси.

Анализ ответов учащихся на вопросы позволяет сделать следующие выводы:

1) в условиях сложившейся методики обучения не только на уроках изобразительного искусства, но и других учебных дисциплин национально-региональный компонент недостаточно используется в современной школе Ханты-Мансийского округа, поэтому учащиеся показывают довольно низкий уровень знаний о культуре хантов и манси;

2) данные анкетирования подтверждают предположение о том, что формирование интереса и приобщение школьников к национальной культуре хантов и манси будет проявляться в том случае, если учащихся систематически и последовательно знакомить с культурной жизнью хантов и манси.

В результате педагогического эксперимента мы определили собственную проблему этнохудожественного образования школьников, на базе которой составлена научно-методическая система преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе с учетом национально-регионального компонента.

Этнохудожественное образование во многом определяется уровнем разработанности и организации научно-методической работы по его осуществлению.

Опираясь на результаты анкетирования, мы рассматриваем решение данной проблемы в следующих аспектах:

- повысить уровень знаний учащихся о жизни и быте народа ханты и манси и проследить, как полученные знания отражаются в детском художественном творчестве;

- выработать принцип руководства формирования интереса к национальной культуре хантов и манси в процессе изобразительной деятельности школьников.

При разработке научно-методической системы преподавания изобразительного искусства с учетом национально-регионального компонента мы исходим из возможностей учебной программы по изобразительному искусству в общеобразовательной школе. Этому процессу предшествовал всесторонний анализ содержания действующих программ по изобразительному искусству. Мы предлагаем в дополнение к действующей учебной программе ряд специальных заданий и тем уроков, способствующих по нашему мнению, формированию интереса к национальной культуре хантов и манси в процессе обучения изобразительному искусству. Основные учебно-воспитательные задачи остаются прежними, учащиеся получают все знания, умения и навыки по изобразительному искусству через «погружение» в этническую культуру. Все задания и темы уроков составлены с учетом преемственности в обучении и могут быть реализованы в процессе таких видов учебных заня-

тий по изобразительному искусству, как рисование с натуры, рисование на темы, декоративная работа, беседы об искусстве хантов и манси.

Приводим комплект заданий, составляющих содержание этнохудожественного образования в 1–8 классах общеобразовательной школы (табл. 2).

Таблица 2

Комплект заданий, составляющих содержание этнохудожественного образования в общеобразовательной школе

1 класс		
Виды занятий	Темы занятий	Кол-во часов
Рисование с натуры	1. Беседа «В гостях у хантов и манси». Рисование с натуры макета хантыйского и мансийского жилища (чума).	1 час
Рисование на темы	1. Рисование по представлению хантыйской (мансийской) девочки в национальной одежде.	1 час
	2. Иллюстрирование хантыйской национальной сказки «Мышонок-путешественник».	1 час
Декоративная работа	1. Рисование хантыйского прямолинейного (геометрического) орнамента в полосе с образцов.	1 час
	2. Аппликация из цветной бумаги. Эскиз хантыйской (мансийской) рукавички.	1 час
2 класс		
Виды занятий	Темы занятий	Кол-во часов
Рисование с натуры	1. Рисование с натуры хантыйского берестяного туеска цилиндрической формы.	1 час
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция. Иллюстрирование мансийской сказки «Как Окунь полосатым стал».	1 час
	2. Сюжетно-тематическая композиция «Ханты и манси на рыбалке».	1 час
Декоративная работа	1. Изображение на плоскости. Эскиз хантыйского (мансийского) пояса (женского, мужского).	1 час
	2. Декоративная деятельность. Конструирование из бумаги хантыйского туеска с орнаментами.	1 час

3 класс		
Виды занятий	Темы занятий	Кол-во часов
Рисование с натуры	1. Рисование с натуры не сложного натюрморта с хантыйским берестяным туеском.	2 час
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция «Ханты и манси на охоте».	1 час
Декоративная работа	1. Изображение хантыйского геометрического (прямолинейного) орнамента в полосе (в технике гратаж).	2 часа
	2. Объемно-пространственная композиция из бумаги «Олень – верный спутник хантов и манси».	1 час
	3. Изображение на плоскости (криволинейного) орнамента «глухарки».	1 час
4 класс		
Виды занятий	Темы занятий	Кол-во часов
Рисование с натуры	1. Рисование с натуры не сложного натюрморта с бытовыми предметами хантов и манси.	2 час
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция «На оленях по снегу».	1 час
Декоративная работа	2. Беседа: «Хантыйские и мансийские народные праздники». Сюжетно-тематическая композиция «Вороний день»	2 часа
	1. Аппликация из цветной бумаги. Эскиз хантыйского (мансийского) женского нагрудного украшения.	1 час
	2. Изображение на плоскости (криволинейного) орнамента «медведь».	1 час

5 класс		
Виды занятий	Темы занятий	Кол-во часов
Рисование с натуры	1. Рисование с натуры берестяной куженьки для рыбы.	1 час
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция «На стойбище».	1 час
	2. Рисование по представлению «Танец шамана».	1 час
Декоративная работа	1. Изображение на плоскости. Эскиз национальной одежды: мужской малицы, женского сака.	2 часа
	2. Декоративная деятельность (аппликация из цветной бумаги). «Будни хантов и манси».	2 часа
6 класс		
Виды занятий	Темы занятий	Кол-во часов
Рисование с натуры	1. Рисование с натуры берестяного туеска трапециевидной формы, с нанесенными хантыйскими орнаментами.	2 часа
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция «Медвежий игрища».	1 час
	2. Рисование по представлению (памяти) «Югорский лес».	1 час
Декоративная работа	1. Декоративная деятельность (аппликация из кусочков ткани и меха). Эскиз женской сумки тутчана.	2 часа
	2. Декоративная деятельность. Изготовление из кусочков ткани и меха куклы-акань.	2 часа

7 класс		
Виды занятий	Темы занятий	Кол-во часов
Рисование с натуры	1. Рисование с натуры натюрморта с хантыйскими (мансийскими) бытовыми предметами.	2 часа
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция. Иллюстрация к хантыйской легенде «О девочке Мось».	2 часа
Декоративная работа	1. Декоративное рисование. Эскиз карандашницы с хантыйскими орнаментами.	1 час
	2. Декоративная деятельность. Изготовление из кусочков ткани, меха, кожи нагрудного украшения с хантыйскими узорами и орнаментами.	2 часа
Беседы об изобразительном и декоративном искусстве	1. Урок-беседа: «Декоративно-прикладное искусство хантов и манси».	1 час
8 класс		
Виды занятий	Темы занятий	Кол-во часов
Рисование с натуры	1. Рисование с натуры натюрморта с хантыйскими (мансийскими) бытовыми предметами.	2 часа
Рисование на темы	1. Гравюра из картона «Животные и птицы Севера».	2 часа
	2. Графическая работа в технике монотипия «Северная фантазия», «Сказка Югры».	1 час
	3. Сюжетно-тематическая композиция «Легенды и были таежного края», «Сказания о земле Югорской».	2 часа
Декоративная работа	2. Декоративное рисование. Импровизация хантыйской орнаментальной композиции в полосе или круге «Хантыйские узоры».	2 часа

Чтобы повысить уровень знаний и активизировать интерес к национальной культуре хантов и манси у школьников, была разработана методика проведения занятий, с использованием наглядного материала, репродукций картин художников, видеофильмов, изделий декоративно-прикладного искусства хантов и манси, использование на уроках изобразительного искусства художественной, детской и популярной литературы, этнического фольклора. Все предложенные методические приемы, формы, средства обучения и воспитания помогли решить ряд проблем в этнохудожественном образовании школьников.

После проведенных мероприятий и проверки предложенной методической системы, мы вновь предложили учащимся общеобразовательных школ ответить на ряд вопросов, связанных национальной культурой, жизнедеятельностью народов ханты и манси.

Таким образом, проанализировав анкеты школьников, мы выявили значительную разницу в результатах ответов на вопросы анкеты. По результатам анализа анкет (см. табл. 1, 3) мы увидели, что показатели значительно выросли, что говорит о значительном росте знаний о жизни и быте хантыйского народа, о проявлении интереса к национальной культуре и, что не мало важно, можно проследить положительное эмоционально-оценочное отношение учащихся к проблемам хантыйского и мансийского народа.

Результаты, полученных ответов в ходе проведения контрольного этапа эксперимента, представлены в табл. 3 «Анкетирование учащихся 2–8 классов контрольного этапа эксперимента» в процентах.

Из показателей табл. 2 мы можем увидеть уровень знаний учащихся, проследить интерес школьников к культуре хантов и манси и выявить эмоционально-оценочное отношение учащихся к проблемам малочисленных народов Крайнего Севера.

В ходе сравнительного анализа анкет учащихся констатирующего и контрольного этапов эксперимента, мы выявили значительную разницу в результатах ответов на вопросы анкеты. В ходе контрольного этапа эксперимента мы определили те же уровни ответов учащихся, что и на констатирующем этапе эксперимента, это:

- полный правильный ответ,
- частичный ответ,
- не правильный ответ,
- нет ответа.

Например, если на констатирующем этапе эксперимента на вопрос «Кто такие ханты и манси»? учащиеся 2 класса дали «полный правильный ответ» 27%, третьеклассники – 32%, 4–5 классы – 53%, 6 класс – 74%, в 7 классе этот показатель составил 85%, 8 класс – 93%. «Не правильный ответ» составил во 2 и 3 классах по 4%, в 4 классе – 3%, в 5 классе – 1%. «Нет ответа» составил во 2 классе 69%, в 3 классе – 64%, в 4 классе – 44%, в 5 классе – 46%, в 6 классе – 26%, в 7 классе – 15%, в 8 классе – 7%, то в ходе контрольного этапа эксперимента учащиеся 3–8 классов и на этот же вопрос дали «полный правильный ответ» 100%, 2 класса – 98%.

Результаты анкетирования учащихся, в %

№ п/п вопроса		2 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.
1	а	98	100	100	100	100	100	100
	б	—	—	—	—	—	—	—
	в	—	—	—	—	—	—	—
	г	2	—	—	—	—	—	—
2	а	89	97	97	99	100	100	100
	б	9	2	1	1	—	—	—
	в	1	—	1	—	—	—	—
	г	1	1	1	—	—	—	—
3	а	91	93	95	98	99	100	100
	б	2	1	2	—	—	—	—
	в	1	2	1	1	—	—	—
	г	6	4	2	1	1	—	—
4	а	53	61	78	91	97	98	98
	б	18	23	12	7	2	2	2
	в	27	15	9	—	1	—	—
	г	2	1	1	2	—	—	—
5	а	72	79	87	94	96	96	97
	б	18	18	11	3	4	3	3
	в	3	1	1	1	—	—	—
	г	7	2	1	2	—	1	—
6	а	18	19	27	39	52	63	71
	б	32	27	29	31	24	17	28
	в	20	18	11	8	3	3	—
	г	30	36	33	22	21	17	1
7	а	9	8	9	19	27	35	38
	б	42	47	49	53	59	62	62
	в	1	—	—	—	—	—	—
	г	48	45	42	28	14	3	—
8	а	4	7	13	21	23	41	42
	б	19	23	27	34	35	42	47
	в	—	—	—	—	—	—	—
	г	77	70	60	45	42	17	11

По результатам анализа анкет контрольного этапа эксперимента, мы видим, что показатели значительно выросли, что говорит о положительном результате формирующего этапа эксперимента, о значительном росте знаний о жизни и быте хантыйского и мансийского народа, о проявлении интереса к национальной культуре и, что не мало важно, можно проследить положительное эмоционально-оценочное отношение учащихся к проблемам малочисленных народов Крайнего Севера. Если на констатирующем этапе эксперимента показатель ответов на вопрос «Дополнительные сведения о хантах и манси (Что вы еще знаете о хантах и манси)?» был очень низкий, либо вообще отсутствовал, то на контрольном этапе эксперимента этот показатель значительно вырос во всех классах. Появились такие ответы, которые говорят об эмоционально-оценочном отношении учащихся к проблемам обско-угорских народов. Это, например, такие выдержки ответов из анкет учащихся: «Ханты и манси добрый народ», «Ханты и манси веселый народ, очень любят сказки и народные праздники», «Это несчастный народ», «Они бедные, их жалко», «Ханты и манси делают красивые украше-

ния из бисера и бересты», «У них красивая одежда», «Ханты и манси могут делать много красивых вещей», «Они мудрые», «Ханты и манси нуждаются в помощи», и т. д. и т. п. Такие и подобные ответы нас очень радовали.

Результаты проведенного эксперимента показали, что учащиеся с особым вниманием и интересом воспринимают новую, необычную информацию о жизни и быте хантыйского и мансийского народа. Эффективность подобного восприятия объясняется внесением элементов новизны, необычности трактовки изложенного познавательного материала, неожиданных привлекательных, самобытных сторон жизни коренных жителей Севера – хантов и манси. В ходе изложения материала, создавался положительно-эмоциональный психологический настрой, что оказывало большое влияние на формирование интереса и приобщение школьников к национальной культуре хантов и манси.

Научно-методическое обоснование преподавания изобразительного искусства с учетом национально-регионального компонента позволяет взглянуть по-новому на проблему этнохудожественного образования школьников в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре.

Библиографический список

1. **Айпин, Е. Д.** Обреченные на гибель. [Текст] / Е. Д. Айпин – М., 1994. – 111 с.
2. **Банников, В. Н.** Этнохудожественное образование в условиях поликультурного пространства [Текст] / В. Н. Банников // Народное искусство – детям: Материалы Международной научно-практической конференции. – Ханты-Мансийск.: Редакционно-издательский отдел БУ ДПО «Институт развития образования», 2007. – С. 13–19.
3. **Программа** внедрения национально-регионального компонента в базисный учебный план общеобразовательных учреждений ХМАО. – Ханты-Мансийск, 2000.
4. **Федеральная** программа развития образования. – М., 1999.
5. **Questions siberiennes.** Paris, 1990. № 1. P. 5.
6. **Петрова, Л. Е.** Формирование творческих способностей школьников средствами живописи в условиях профильного обучения [Текст] / Л. Е. Петрова / Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 337–343.
7. **Чурекова, Т. М.** Некоторые аспекты формирования творческих способностей учащихся старшего школьного возраста в условиях интегрированного медиаобразования [Текст] / Т. М. Чурекова, М. А. Щербакова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 298–305.

Е. А. Карташов, В. С. Нургалеев

КРАТКОСРОЧНАЯ ИНТЕНСИВНАЯ ШКОЛА КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Поддержка самообразовательных тенденций личности учащихся старших классов является важной психолого-педагогической проблемой на современном этапе развития общества, поскольку старшеклассник достаточно сложный субъект жизнедеятельности, живущий на «границе» детства и взрослой жизни. Данная поддержка наиболее оптимально может осуществляться в системе дополнительного образования в различных формах организации каникулярного отдыха учащихся, в том числе в специально-организованных образовательных пространствах, важное место среди которых занимают краткосрочные интенсивные школы.

В определении содержания понятия школа, имеющей латинское происхождение (*schola* – место обучения), можно выделить несколько направлений. С точки зрения педагогики, школа – это учебно-воспитательное учреждение или учебно-воспитательное заведение для обучения, образования и воспитания детей, молодежи и взрослых [5]. С точки зрения социологии, школой называют социальный институт, подразумевающий универсалистскую и аффективно-нейтральную ориентацию основных институционализированных ролей учителя и ученика. С точки зрения философии – школой можно назвать направление в науке, созданное на основе общих принципов, взглядов, традиций и тому подобного [5].

Как показывают исследования В. В. Игнатовой [7], В. Г. Рындак [9], В. Д. Шадрикова [14; 15], В. А. Черкасова [13], Ф. Н. Денисенко [6] и других ученых [4; 2; 11], образовательный процесс в стационарных школах не позволяет личности обучающегося полностью развернуть тот или иной потенциал и реализовать свою одаренность в соответствующем виде деятельности. Кроме того, реформы в области образования обострили противоречия между необходимостью, с одной стороны, осваивать образовательный стандарт, а с другой – создавать условия для свободного развития личности, что является основой гуманизации образования, провозглашенной в качестве важнейшего принципа современной школы. Между тем обучение в старшем звене общеобразовательной школы зачастую сводится к подготовке учащихся к сдаче единого государственного экзамена, что несколько обедняет эмоциональную составляющую обучения. В этой связи и возникает вопрос об организации учебно-воспитательной работы со школьниками (в том числе учащимися старших классов) во внеурочное время в пространстве краткосрочных интенсивных школ.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. подчеркнута важнейшая роль учреждений дополнительного образования детей как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов личностного, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи. В документе указано, что программы дополнительного образования должны осуществляться круглогодично. «В каникулярный период в его рамках организуются *профильные лагеря и школы*, экспедиции и поисковые отряды, самостоятельная исследовательская, творческая деятельность обучающихся. Дополнительное образование детей должно проходить в максимально комфортных для развития личности условиях» [10].

Анализ педагогической литературы показывает, что понятие «краткосрочные интенсивные школы» не сформулировано однозначно, следовательно, необходим отбор тех существенных признаков, которые бы составили его дефиницию.

Согласно правилам формальной логики, видовое понятие включает в себя родовое, обогащенное (конкретизированное) видовыми признаками [8]. Следовательно, в контексте заявленной темы, основой понятия «краткосрочная интенсивная школа» будет выступать понятие «школа», главными существенными признаками которой являются «форма организации обучения» и «образовательное пространство». Видовыми признаками в данном случае выступают «краткосрочность» и «интенсивность», и, в конечном счете, направленность на учащихся старших классов.

Краткосрочность представляет собой количественную характеристику исследуемой школы, определяющую временной интервал, ограниченный, как правило, каникулярным периодом общеобразовательной школы.

Интенсивность – достаточно сложное понятие, поскольку, с одной стороны, оно отражает характеристику того или иного процесса как «напряженного, усиленного, дающего высокую производительность» [3, с. 453], с другой стороны, в экономике понятие «интенсивность» является противоположным по отношению к понятию «производительность», так первое означает количество операций труда, произведенных в единицу времени, а второе – количество готовой продукции, выпущенной в единицу времени. С нашей точки зрения, целью интенсификации учебного процесса в краткосрочной школе выступает как раз повышение производительности учебного деятельности учащихся старших классов.

Родовой признак «образовательное пространство» определяется исходя из эпитета «образовательный» по отношению к категории «пространство», под которым в справочной литературе понимается форма существования материи в виде «объектов, между которыми установлены отношения, сходные по своей структуре...» [сл. 968].

Образование в узком смысле слова представляет собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся гражда-

нином установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов), в широком смысле – социальный институт, выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре [5].

Исходя из вышесказанного, под образовательным пространством мы понимаем пространство организации учебно-воспитательного процесса, проявляющееся в особом взаиморасположении научных, культурных и бытовых структурных компонентов, с одной стороны, и участников (субъектов) образовательного процесса, с другой стороны.

В краткосрочной интенсивной школе для учащихся старших классов мы можем выделить следующие пространственные характеристики: учебная, культурная и спортивная программы, а также важный компонент – бытовые условия. Поскольку важную роль в трансформации образовательного пространства в образовательную среду играют взаимоотношения его участников (субъектов), мы считаем необходимым остановиться на них более подробно.

Ученые – сотрудники крупных промышленных предприятий в возрасте 40–60 лет, занимающиеся научной деятельностью, обладающие высоким уровнем осведомлённости и обширными знаниями, умеющие оценивать события и информацию в широком контексте.

Преподаватели – сотрудники вузов в возрасте 26–40 лет, когда, по мнению ученых, поведение человека становится менее импульсивным, появляется понимание причин своих поступков и поступков других людей, происходит становление социально зрелой личности.

Студенты – учащиеся высших учебных заведений 1–4 курсов в возрасте 17–22 г., когда происходит наиболее активное развитие нравственных и эстетических чувств, становление и стабилизация характера и, что особенно важно, овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и другое. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включения человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений [12].

Юноши и девушки – старшеклассники раннего юного возраста 15–17 лет, когда мышление абстрактно-логического типа достигает уже достаточно высокого уровня развития и потребность в осознании смысла жизни позволяет интегрировать те или иные требования в различных сферах жизнедеятельности личности.

Между тем, субъектами краткосрочных интенсивных школ могут выступать и подростки – школьники старшего подросткового возраста 11–14 лет,

которые характеризуются выраженной эмоциональной неустойчивостью, резкими колебаниями настроения. Бурные эмоциональные всплески в старшем подростковом возрасте нередко сменяются подчеркнутым внешним спокойствием, ироническим отношением к окружающим. Склонность к самоанализу, рефлексии нередко способствует легкости возникновения депрессивных состояний (вплоть до суицидального поведения). Целеустремленность и настойчивость у старшеклассников сочетаются с импульсивностью и неустойчивостью, повышенная самоуверенность и безапелляционность в суждениях сменяются легкой ранимостью и неуверенностью в себе, потребность в общении – желанием уединиться, развязность соседствует с застенчивостью, романтизм, мечтательность, возвышенность чувств нередко уживаются с сухим рационализмом и циничностью, искренняя нежность, ласковость могут быстро сменяться черствостью, отчужденностью, враждебностью и даже жестокостью [2, с. 16].

К категории соседей мы отнесли обслуживающий персонал и других людей, находящихся на территории, где организуется краткосрочная интенсивная школа для учащихся старших классов.

Вместе с тем, наличие образовательного пространства является необходимым, но недостаточным условием становления эффективной образовательной системы летней краткосрочной интенсивной школы, так как необходим внутренний механизм взаимодействия участников (субъектов) образовательного пространства. В этой связи мы разработали модель краткосрочной интенсивной школы как образовательной среды для учащихся старших классов, представленную на рисунке.

Остановимся на характеристике модели.

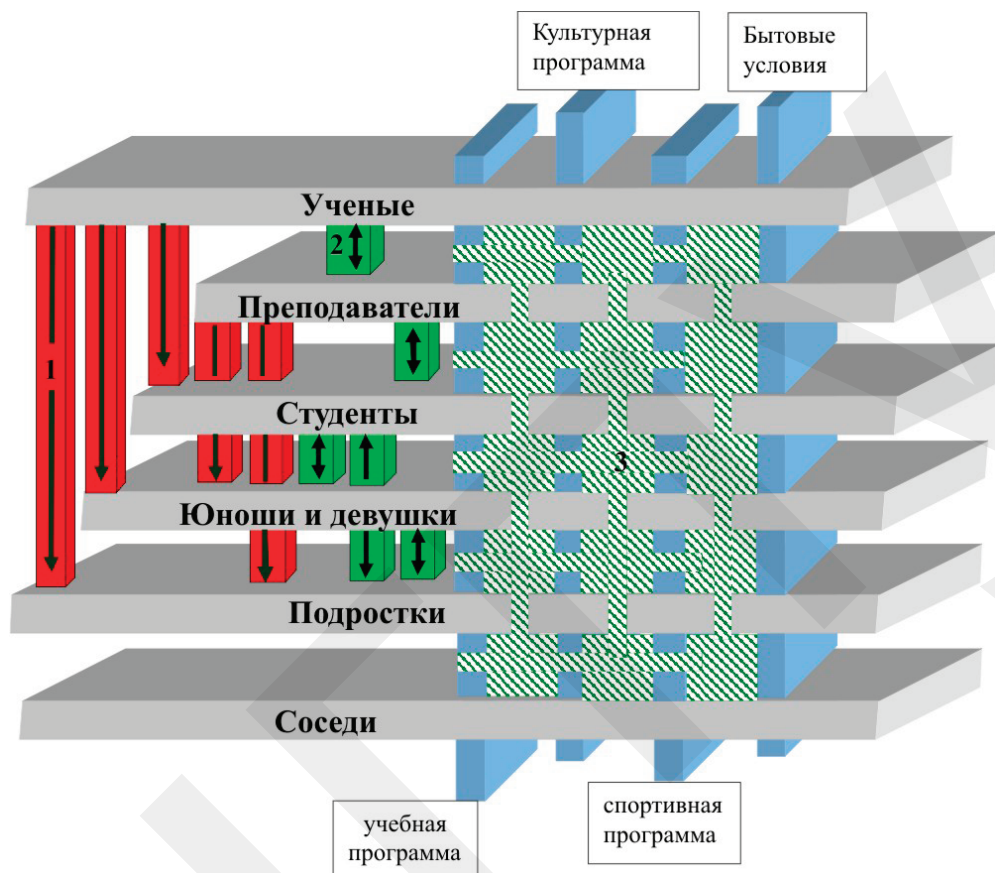
На рисунке цифрой 1 обозначены каналы воздействия более старших субъектов пространства по отношению к более младшим, что характеризует прямую связь в данном процессе.

Цифрой 2 обозначены основные направления взаимодействия субъектов образовательного пространства, при которых наиболее насыщенной является функциональная связь между преподавателями и студентами, а также между студентами и старшеклассниками, тогда как взаимные отношения в коммуникативных системах ученые-студенты и преподавателями - старшеклассниками выражены недостаточно.

Цифрой 3 обозначен особый этап становления образовательного пространства – этап его перехода в образовательную среду, когда между всеми субъектами, включая соседей, идет активное взаимодействие для достижения различных учебно-воспитательных целей.

Таким образом, можно сформулировать понятие образовательной среды, как особого этапа функционирования образовательного пространства, характеризующего жизнедеятельность его участников (субъектов), находящихся в системе прямых или косвенных взаимоотношений между собой в определенных условиях. Образовательная среда прямо или косвенно влияет

на состояние, развитие отдельных участников учебно-воспитательного процесса и образовательного пространства в целом.



Краткосрочная интенсивная школа как образовательная среда для учащихся старших классов

Подводя итоги, мы можем сформулировать понятие краткосрочной интенсивной школы для учащихся старших классов как специально-организуемой среды продуктивного взаимодействия субъектов (участников) в том или ином образовательном пространстве с целью достижения учебных, культурных и спортивных результатов в каникулярное время и обеспечения своевременного самоопределения старшеклассников.

Библиографический список

1. **Ахметова, М. Н.** Проективная деятельность в педагогике диалога: учебное пособие для студентов первого года обучения [Текст] / М. Н. Ахметова. – Забайкал. гос. гум.-педун-т. – Чита, 2006. – 159 с.
2. **Березин, С. В.** Технология формирования социальных навыков – методическое пособие для психологов и социальных педагогов [Текст] / С. В. Березин, К. С. Лисецкий. – ИТУ. – Самара, 1999. – 198 с.

3. **Большой** энциклопедический словарь. [Текст] – М. «Большая российская энциклопедия», 1998.
4. **Владарчик, Р. А.** Образно-логическое мышление как фактор развития интеллектуальной сферы студентов [Текст]: монография / Р. А. Владарчик, П. Г. Лубочников. – Красноярск: СибГТУ, 2008. – 180 с.
5. **Глоссарий** Федерального портала Российское Образование – www.edu.ru.
6. **Денисенко, Ф. Н.** Организация учебно-воспитательной работы с одаренными детьми в летней краткосрочной интенсивной школе: монография [Текст] / Ф. Н. Денисенко, В. С. Нургалеев. – Красноярск: СибГТУ, 2001– 72 с.
7. **Игнатова, В. В.** Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: монография [Текст] / В. В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2000. – 272 с.
8. **Кириллов, В. И.** Логика [Текст]: учеб. для юридич. вузов и фак. ун-тов. -2е изд., испр.и доп. / В. И. Кириллов, А. А. Старченко – М.: Высш. шк., 1987. – 271 с.
9. **Рындак, В. Г.** Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теория взаимодействия) [Текст]: монография/ В. Г. Рындак. – М.: Педагогический вестник, 1997. – 244 с.
10. **Сборники** нормативных документов. – М.: –Дрофа, 2007. – 443 с.
11. **Солсо, Р. Л.** Когнитивная психология [Текст] / Р. Л. Солсо. – М.: Тривола, 1996. – С. 28–36, 41–47.
12. **Столяренко, Л. Д.** Педагогическая психология. [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 544 с.
13. **Черкасов, В. А.** Оптимизация методов и приемов обучения в общеобразовательной средней школе [Текст] / В. А Черкасов. – Иркутск: Изд-во Иркутского университета . – 1985. – 200 с.
14. **Шадриков, В. Д.** Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
15. **Шадриков, В. Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М., 1982.

УДК 378, 01

О. К. Агавелян, Л. М. Лучшева

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩЕГОСЯ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ГОЛОСА ПЕДАГОГОМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема изучения голоса в контексте общения стала предметом интенсивных теоретических и экспериментальных исследований лишь в последнее десятилетие, хотя она не является совершенно новой для психологии. В отечественной науке эта проблема имеет большую историю. Большой вклад в развитие этого направления исследований внес классик отече-

твенной психологии В. М. Бехтерев. Линия исследований, заложенная Бехтеревым, нашла своё продолжение в работах его учеников В. Н. Мясищев и Б. Г. Ананьева [6].

При анализе общеметодических вопросов изучения общения Б. Г. Ананьев одним из первых указал на многоуровневую, иерархическую и многомерную организацию этого явления. Еще в 1935 г. в своей первой монографии «Психология педагогической оценки» он писал: «Общение – столь же социальное, сколь и индивидуальное явление. Поэтому так неразрывно связано социальное и индивидуальное в важнейшем средстве общения – языке, индивидуальным проявлением и механизмом которого является речь... внеязычные формы общения, становятся таковыми именно тогда, когда экспрессия поведения выполняет коммуникативную функцию...» [6, с. 38–40].

В. Н. Мясищев, считал, что слово имеет индивидуальный, психологический, и физиологический контекст. В этой же связи он обращает внимание и на невербальный контекст терапевтического взаимодействия, связанный с принципиальным для психотерапии моментом обмена эмоциональными переживаниями врача и больного: «Психотерапию как процесс общения врача и больного нельзя понимать только как речевой процесс, – пишет В. Н. Мясищев в книге «Личность и неврозы (1960)». Содержательные, выразительные и действенные элементы психотерапии заключаются не только в речи, но и в мимике и пантомимике...» [там же, с. 32].

«Г. Олпортом (1961 г.) предпринята попытка установить корреляции между голосом и некоторыми чертами физического и психического облика человека [1, с. 370].

Значимой для нашего исследования представляется работа Г. С. Рамишвили (1979) [7]. Автор в своей монографии обращается к проблеме автоматического опознавания говорящего по голосу. На процесс опознавания, по мнению Г. С. Рамишвили, влияет качество и окраска голоса, зависящие в свою очередь от строения конкретного артикуляционного аппарата и его анатомических особенностей. С другой стороны, идентификация говорящего связана с речевой активностью человека. Разговорный голос связан с различными сторонами личности, темпераментом, эмоциями, духовными и речевыми навыками. Разговорный голос может служить надежным источником для идентификации личности.

«В современной психологии характеристики голоса относятся к просодическим и экстралингвистическим явлениям. Просодика и экстралингвистика изучаются, главным образом, паралингвистикой, которая рассматривает те свойства голоса, которые не входят в систему собственно дифференциальных, фонологических противопоставлений и замещают сферу несловесных коммуникаций» [1; 10].

Вместе с тем проведённый анализ позволяет констатировать недостатки в решении данной проблемы:

– недостаточно изучена проблема голоса в современной психологической науке;

- самостоятельных исследований посвященных голосу, а тем более педагогическому голосу практически нет;
- не выявлено четко место и роль голоса в процессе общения;
- голос не учитывается в системе невербальных средств общения;
- мало исследований, исследующих голос как фактор барьера в общении.

Значимой для нашего исследования представляется работа В. Х. Манерова [3]. Автор обращается к проблеме взаимосвязи голоса и характерологических качеств личности.

Для нашей работы представляет интерес мнение В. П. Морозова, который утверждает, что хорошо различимы на слух те или иные эмоциональные состояния говорящих.

В нашем исследовании стояла задача экспериментально проверить степень и успешность идентификации эмоциональных состояний учащихся по их голосу педагогами в профессиональной деятельности.

В психологической практике имеется опыт [2; 3; 4; 5] диагностики, применяющийся при изучении свойств голоса, который состоит в том, что слушателей просят поделиться своими впечатлениями или выводами о звучащем голосе.

В ходе исследования приняли участие 150 педагогов: 50 учителя начальных классов, 50 педагоги-психологи, 50 воспитателей.

Обладая психологической реальностью, голосовые характеристики сами являются коррелятами человеческих характеров, чувств, индивидуальных и социальных межличностных отношений, разнообразных поведенческих реакций, причём соответствия эти настолько устойчивы, что образуют в сознании людей стереотипные представления. «Подобные стереотипы подлежат фиксации в толковых словарях или моделях коммуникации, а возможные отклонения от стереотипов, вызываемые лингвистическими или экстралингвистическими факторами, доставляют интересный материал для семантического, грамматического и прагматического анализа» [2, с. 223].

Г. Е. Крейдлин выделяет несколько семантических групп. В первую группу попадают слова, фиксирующие физические свойства звучащего голоса: а) высоту; б) громкость и силу; в) тембр и чёткость звучания; г) скорость производства звуков речи; д) различные голосовые вибрации и модуляции голоса.

Вторая группа – это слова со значением оценки качеств голоса человека: красивый, красочный, приятный, неприятный, яркий, ясный, сиплый, скрипучий, разный, разнообразный, доброжелательный, каркающий, однообразный.

Третью отдельную группу образуют атрибутивные сочетания, в которых атрибуты обозначают пол или возраст человека, либо определенный тип голоса.

Четвертый класс прилагательных, выражающих физические или психические состояния говорящего; к ним примыкают и обозначения речевого сопровождения неречевыми голосовыми звуками.

Пятый класс прилагательных со словом голос могут обозначать не только актуальные состояния говорящего, но и выражать различные отношения между говорящим и слушающим: пространственное положение человека по отношению к адресату или наблюдателю; степень родства или знакомства.

Слова следующего класса могут одновременно указывать и на чувства, и на принадлежность произносимой реплики к речевому акту: требовательный, гневливый, приказной, дружелюбный, повелевающий, сопереживающий, равнодушный, властный, сдержанный, ласковый, ласкающий, ласково, ласка, строгий.

Стереотипные или эталонные голоса: командный. Глаголы, описывающие разную степень громкости и силы звучания: кричать. Слова, относящиеся к голосу, его характеристикам: высокий темп, диапазон, интонация, инструмент, интонирование, мелодика голоса, модуляция, орудие, оружие, полётность, поставленный, ровный темп, разная интонация, различные голоса, совокупность звуков, составляющая беседы, составляющая общения, составляющая диалога, способ общения, средство общения, тембр, тембральная окраска, управлять голосом.

Для обнаружения семантических групп слов выражающих степень восприятия и понимания педагогом эмоциональных состояний учащихся через голос группам педагогов: воспитателям дошкольных образовательных учреждений, учителям начальных классов и педагогам-психологам было предложено в качестве методического инструментария написать сочинение на тему «Голос педагога». В данном случае за основу диагностических показателей проективного сочинения нами был положен метод контент-анализа, являющегося наиболее адекватным при изучении источника информации.

Анализ текстов сочинения позволил выделить эмпирический набор типов голосо-речевых характеристик являющихся коррелятами собственных эмоциональных состояний.

Если рассмотреть значение слов, то для учителей начальных классов и педагогов-психологов самое большое значение имеют слова: громкий (44% и 40% соответственно), спокойный (40% и 24%). У воспитателей спокойный голос занимает лидирующую позицию (48%). Голос со словом «ласковый» у педагогов-психологов ассоциируется всего лишь в 8%, в тоже время как у воспитателей в 40% случаях, у учителей начальных классов в 32% случаях. Голос как «инструмент» занимает второе место по частоте встречаемости в ответах у педагогов-психологов, что составляет (36%). Так же вызывает интерес результат, полученный по частоте употребляемости педагогами-психологами слова «спокойный», по отношению к голосу, этот показатель отличается от двух других групп, хотя и входит в число наиболее употребляемых слов и составляет 24%, у учителей начальных классов 40% и вос-

питателей 48%. Частота употребляемости слова «требовательный голос» встречается у воспитателей в 18% случаях, в двух других группах этот показатель незначительный и составляет 4% и 8% соответственно.

Слова, имеющие наибольшие показатели: крик, крикливый, интонация, инструмент, тембр требовательный, ласковый, ласкающий, ласково, ласка, строгий, раздражительный, раздражение, спокойный, эмоциональный, уверенный, добрый, приятный, разный, разнообразный, доброжелательность, мягкий, грубый, ровный, звонкий, резкий, резковатый, металлический, чёткий, громкий, тихий.

Частота употребления слов определяет такие показатели как громкость, физические или психические состояния говорящего, чувства, профессиональное применение голоса, его характеристику. Можно предположить, что громкость голоса это самая простая характеристика голоса, которую можно описать, распознать или диагностировать даже не специалисту. Спокойный, эмоциональный и ласковый – частота употребления этих слов на наш взгляд определяется желательным и социально ожидаемым стереотипом по отношению к педагогическому голосу.

Высокие результаты употребляемости слов «требовательный» и «строгий» – это связано с реальным отношением, которое педагоги всех категорий вкладывают в понятие голос педагога или педагогический голос.

Психолингвистический анализ, проведённый по моделям, предложенным Г. Е. Крейдлиным ещё раз подтверждает, что профессиональная деятельность педагогов побольше части случаев накладывает определённые стереотипы в оценке распознавания голоса, которая в данном эксперименте несла на себе определённую модель коммуникации субъект-субъектных отношений. Вместе с тем эти же таблицы позволяют нам выявить некоторые отклонения от стереотипов, которые возникают в силу разных факторов, но имеют существенное значение для анализа деятельности педагогов и педагогов-психологов в зависимости от того, как он понимает роль голоса в профессиональной деятельности и степень подвижности и вариативности в зависимости от использования голоса как инструмента.

Чтобы подтвердить сказанное выше приведём словарь наиболее часто употребляемых педагогических характеристик голосовой функции табл. 1.

Во второй части исследования перед нами стояла задача выявления способности испытуемых определять эмоциональное состояние по голосу. Методика предназначена для определения степени развития эмоционального слуха и заключается в следующем: в записи мужской голос произнося одну фразу, имитирует радость, гнев, печаль, страх и нейтральное звучание. Испытуемым предъявляется запись в определенной последовательности четыре раза. После четвертого раза прослушивания педагоги должны определить её эмоциональный контекст.

Словарь характеристик голосовой функции

	Воспитатели ДОУ	Учителя начальных классов	Педагогичес- психологи
I группа			
громкий	18	22	20
ласковый, ласкающий, ласково, ласка	20	16	4
спокойный	24	20	12
тихий	15	19	10
эмоциональный	10	8	11
II группа			
грубый	6	7	4
инструмент	6	9	18
монотонный	5	3	4
мягкий	7	6	7
раздражительный	6	2	3
строгий	7	9	6
тембр	3	0	12
требовательный	9	4	2
чёткий	7	6	4
III группа			
доброжелательный	5	2	0
добрый	3	5	4
крик, крикливый	4	1	6
разный, разнообразный	4	3	5
ровный	3	5	1
уверенный	3	2	6

Но проведенный нами эксперимент, не позволяет с достаточной долей уверенности говорить о педагогическом процессе как некоем специфическом состоянии, которое позволяет определять эмоции по голосу. Наиболее распознаваемым эмоциональным контекстам явилась эмоция радости 86%. На втором месте эмоция печали 17%. На третьем месте по распознаванию – нейтральное звучание 15%. Менее адекватно распознаются эмоции страха и гнева.

Итак, необходимо отметить, что способность к адекватному распознаванию эмоционального состояния тесно связана с социально-психологической наблюдательностью, возрастными особенностями, спецификой работы того, кто воспринимает невербальную информацию. Это подтверждается мнением и результатами исследования А. Х. Пашиной [5] «...индивидуальные (а отсюда и межгрупповые) различия в точности опознавания вида эмоциональных переживаний человека по характеристикам невербального поведения, в том числе и по голосу человека, определяется «практикой общения», формирующей специфический субъективный опыт человека. ...В общеобразовательной школе, ...формированию и развитию эмоциональной сферы

не уделяется должного внимания». Базовые эмоции являются информативным показателем эмоционального состояния говорящего. Педагогам легче дифференцировать положительные эмоции, о чём свидетельствуют представленные результаты.

Распознавание интонационно выраженных эмоций представляет весьма трудную задачу. Это связано с неумением дифференцировать интонационный строй голоса (эмоциональную окраску), затрудняет общение на гностическом и индикативном уровнях, и, по нашему мнению, проявляется в низких показателях эмоционального слуха.

Для определения способности педагогов распознавать эмоциональное состояние по голосу после определенного экспериментального задания им была предложена анкета при помощи, которой мы попытались выявить уровень понимания эмоционального состояния учеников по их голосовым параметрам. Анкета включает в себя следующие вопросы: 1. По голосу ученика Вы можете определить какое у него настроение? 2. По каким невербальным знакам Вы можете определить настроение ученика, перечислите? 3. Какие параметры голоса ученика позволяют Вам понять степень его активности в учебном процессе, перечислите: (высокую степень, низкую степень). 4. Перечислите, какие параметры голоса отражают данные эмоции: (радость, страх, гнев, печаль отвращение, удивление).

Вопрос №1 «Можете ли вы по голосу ученика определить его настроение» результаты исследований показали, что 99% респондентов дали положительный ответ, 0,01% педагогов дали отрицательный результат.

Результаты анализа позволяют заключить: наибольшее количество педагогов предполагает, что смогут определить по голосу настроение ученика. В табл. 2 ясно видно на какие параметры обращают более всего внимание педагоги при определении эмоциональных состояний.

Таблица 2

Параметры голоса для определения эмоционального состояния ребенка

Виды невербальных знаков	Воспитатели ДОУ	Учителя начальных классов	Педагоги-психологи
Мимика	54	80	82
Взгляд	48	70	—
Жесты	34	58	64
Поза			72
Громкий голос	70	74	62
Тихий голос	76	72	66

Результаты ответов на вопрос «По каким невербальным знакам Вы можете определить настроение ученика?». Весь комплекс невербальных знаков педагогами не был перечислен. Были получены следующие результаты: используются мимика, взгляд, жесты. Используются реже: поза, голос. Практически не используются: пантомимика, прикосновения, внешний вид и т. д.

Так для воспитателей самыми информативными являются: мимика – 54%, взгляд – 48%, жесты – 34%. Такие же невербальные знаки были названы учителями начальных классов мимика – 80%, взгляд – 70%, и жесты – 58%.

Ответы педагогов-психологов несколько отличаются от предыдущих групп, так были получены следующие результаты: мимика – 82%, поза – 72%, жесты – 64%.

На вопрос, «Какие параметры голоса позволяют Вам понять степень активности» были получены следующие ответы, данные респондентами. Высокую степень активности на уроке педагоги могут распознать по громкому и уверенному голосу ученика. Так, для воспитателей громкий голос составляет 70%, для учителей начальных классов громкий голос 74%, уверенный 70%, тот же параметр голоса – громкость и для педагогов-психологов является показателем активности учащегося на уроке, что составляет 62%.

О низкой активности ученика на уроке свидетельствует тихий голос. Ответы респондентов распределились следующим образом: воспитатели – 76%, учителя начальных классов – 72%, педагоги-психологи – 66%.

Четвёртый вопрос анкеты «Перечислите, какие параметры голоса отражают данные эмоции» позволил выявить следующие особенности: на вопрос, «какие параметры голоса отражают радость?» респонденты ответили громкость (43%), остальные ответы составили незначительный процент. Следующий вопрос, «какие параметры голоса отражают страх?» получил еще меньший процент ответов (32%), ответом педагогов был – тихий голос. Гнев у педагогов ассоциируется с громким голосом и криком, что составило также (по 32%). Печаль педагоги могут определить по тихому голосу ученика, что составило в среднем 56% ответов. Эмоция «отвращение» и «удивление» вызвало затруднение у педагогов, ответы в среднем получили очень маленькие результаты.

Распознавание голоса учащегося педагогом подвержен целому ряду стереотипов, которые имеют определенную полярность: уверенность всегда ассоциируется с громкостью, неуверенность с тихим голосом. Сама полярность, ведущая к стереотипии, очень часто не позволяет педагогу проникать в глубинные структуры личности учащегося. Нам близка точка зрения В. Х. Манерова, который отмечает, что уровень интенсивности звучания, как правило, хорошо различается на слух. Так автор утверждает, что «громкость – отчетливое, легко оцениваемое и легко регулируемое свойство голоса» [3, с. 60]. Кроме того, мы связываем это с тем, что громкий и тихий голос рассматривается педагогами в поведенческом плане и поэтому им гораздо легче их дифференцировать потому, что не требует специальных навыков и знаний.

К сожалению, многие педагоги, что является закономерным, очень плохо различают слабо дифференцированные проявления эмоций по голосу: печаль, гнев, отвращение либо выявляется в очень малом количестве, либо часто путают одно с другим.

Вместе с тем хотелось бы отметить, что при определении настроения ученика педагоги в основном используют такие яркие показатели как мимика, взгляд, жесты, безусловно, это диктуется процессом обучения, общим уровнем образованности. Кроме того, надо признать мимика, взгляд, жесты – очень информативны. Вместе с тем, такие невербальные знаки как пантомимика, оформление внешнего вида, система кинесики, поза и голос в недостаточной степени служат «определителями» эмоционального состояния учащегося в процессе субъект-субъектного взаимодействия.

Данные факты позволили установить низкий уровень актуализации знаний по голосу и практического его применения.

Библиографический список

1. **Агавелян, О. К.** Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики [Текст]: монография / О. К. Агавелян, Р. О. Агавелян, под науч. ред. О. К. Агавеляна, Р. О. Агавеляна. – Новосибирск : НИПКиПРО, 2004. – 412 с.
2. **Крейдли, Г. Е.** Невербальная симиотика: Язык тела и естественный язык [Текст] / Г. Е. Крейдлин. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
3. **Манеров, В. Х.** Психодиагностика личности по голосу и речи [Текст] / В. Х. Манеров. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 96 с.
4. **Нэпп, М.** Невербальное общение. полное руководство [Текст] / Марк Нэпп, Джудит Холл. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 512 с.
5. **Пашина, А. Х.** О структуре эмоционального слуха [Текст] / А. Х. Пашина // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 3. – С. 80–88.
6. **Психологические** исследования общения [Текст] / под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляева, В. Н. Носуленко. – М.: Изд-во «Наука», 1985. – 344 с.
7. **Рамишвили, Г. С.** Автоматическое опознавание говорящего по голосу [Текст] / Г. С. Рамишвили. – М.: Радио и связь, 1981. – 244 с. – Библиогр.: с. 58–207 – 2000 экз.

УДК 378.01:371

Н. Я. Сайгушев, Р. Р. Галимова, Н. Б. Чочова

ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема формирования духовных ценностей личности учащихся является актуальной и может быть отнесена к категории вечных. Подходы к ее решению определяются особенностями деятельности современных учреждений образования. Аспект нашего исследования – особенности деятель-

ности учреждений дополнительного образования и особенности используемых при этом средств воспитания.

Одним из подходов к решению проблемы духовно-нравственного воспитания мы видим в активном использовании информационно-педагогических средств. В частности, средств массовой информации, которые сегодня имеют богатый арсенал учебно-познавательной и воспитательной информации.

В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» и «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года», Положений Министерства образования о дополнительном образовании важная роль сегодня в формировании духовных ценностей учащихся отводится учреждениями дополнительного образования, специфика деятельности которых позволяет достаточно успешно развивать духовные ценности своих воспитанников. Как отмечают исследователи, исторически сложившаяся российская система учреждений дополнительного образования обладает значительным потенциалом разностороннего развития своих воспитанников (О. И. Грекова, М. Б. Коваль, Е. Н. Медынский и др.).

Исследование нашей темы мы проводим в рамках дополнительного образования, поэтому целесообразно рассмотреть понятие «дополнительное образование».

Дополнительное образование – составная часть государственной системы непрерывного образования. Вместе со школами учреждения дополнительного образования составляют разноуровневую и ценностную образовательную систему, индивидуализирующую образовательный путь каждого ребенка в рамках единого социокультурного и образовательного пространства страны.

Исследованиями проблем, перспектив и принципов организации дополнительного образования занимались А. Г. Асмолов, А. У. Зеленко, Б. Д. Эльконин и др. Для современного этапа характерно активное осмысление учеными и педагогами практики педагогического потенциала дополнительного образования в связи с приданием статуса образовательных внешкольным учреждениям. Проблематике развития дополнительного образования посвящены работы Л. М. Андрюхиной, А. Г. Асмолова, А. К. Бруднова, В. А. Горского, А. Я. Журкиной, М. Б. Коваль, А. Б. Фоминой и др.

Потенциал дополнительного образования велик и проявляется следующим образом:

– *в социальном плане* – это усиление стартовых возможностей завтрашних выпускников на рынке труда и профессионального образования; это содействие определению их жизненных планов;

– *в культурном плане* – дополнительное образование дает возможность значительного расширения сферы общения с вечными ценностями, накопленными человечеством;

– *в педагогическом плане* – дополнительное образование выполняет две основные функции: создает широкий общекультурный, эмоционально зна-

чимый для ребенка фон усвоения основного образования; предметно ориентирует ребенка в базисных видах деятельности, учитывая при этом его склонности и интересы. Дополнительное образование дает реальную возможность выбора своего индивидуального образовательного пути. Дополнительное образование увеличивает пространство, в котором может развиваться личность, обеспечивает ей всегда «ситуацию успеха», в отличие от основного образования, где успех сопутствует далеко не каждому.

Иными словами, дополнительное образование выполняет определенную защитную функцию, компенсируя ограниченные возможности индивидуального развития детей в условиях массовой школы, обогащая и расширяя культурный слой общеобразовательного учреждения. Дополнительное образование – это именно та область, где ребенок имеет возможность развивать свои желания и способности самостоятельно, приобретать новые познания, где ребенок имеет возможность самоопределиваться, самореализоваться, приобрести способность саморазвития [7, с. 56].

Следуя логике исследования, основными понятиями нашей работы являются понятия «воспитание», «личность», «духовность», «ценности», «духовные ценности», «формирование духовных ценностей учащихся». Уточнение признаков указанных понятий нами было осуществлено с учетом особенностей деятельности учреждения дополнительного образования.

Системообразующим понятием при этом является понятие воспитания. Определяя понятие «воспитание» мы пришли к выводу, что во всех случаях присутствуют общие признаки, характеризующие это явление.

Во-первых, воспитание – это процесс, т. е. динамическое явление, предполагающее конкретные качественные и количественные изменения в воспитанниках, с которыми взаимодействует воспитатель.

Во-вторых, воспитание характеризуется целенаправленностью воздействия на воспитанника. Это означает, что воспитание всегда имеет целью достижение определенного позитивного результата, который происходит в личности воспитанника.

В-третьих, гуманистическая направленность. Она определяет вектор воздействия на воспитанников. Необходимо воздействие, которое воспитывает гуманистические качества. Несомненно, существует и «антивоспитание», когда влияние окружающих формирует в воспитаннике негативные, антигуманные черты.

В-четвертых, в качестве важнейшего признака воспитания большинство исследователей называют взаимодействие воспитателя и воспитанника. Именно этот признак подчеркивает активность самого воспитанника в процессе воспитания, определяет его субъектную позицию.

Таким образом, в определении понятия «воспитание», мы согласимся с мнением А. В. Мудрика о том, что в самом общем виде воспитание можно определить как целенаправленный процесс формирования гуманистических качеств личности, основанный на взаимодействии воспитателя и воспитанника [2, с. 167].

В современной педагогике все явственнее обозначается тенденция к исследованию духовности личности.

Согласно логике нашего исследования понятие «духовность» предполагает учет базовых понятий – «дух», «душа».

С. И. Ожеговым и Н. Ю. Шведовой дается такое определение: «Дух – сознание, мышление, психические способности; начало, определяющее поведение, действия» [4, с. 183]. Душа есть божественный элемент в человеке, он свободен и вечен, является творческим началом, которое поднимает человека к абсолютным ценностям. «Душа» в большинстве случаев – это внутренний, психический мир человека, его сознание, выражающее исторически изменившиеся воззрения на внутреннюю жизнь человека.

«Духовность» определяется как свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [4, с. 183].

Важными для нашего исследования являются понятия «ценность» и «ценностные ориентации». Ценность представляет собой то, что «значимо для жизни человека, тот предпочтительный объект, присутствие которого оказывает влияние на содержательный ход жизни» [8]. А. В. Кирьякова ценностные ориентации личности определяет как важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного от незначимого, несущественного [1].

Под «духовными ценностями» мы будем понимать ценности, убеждения, устойчивое и укорененное отношение к окружающей действительности, сознательное действие и деятельность человека, стремящегося жить согласно высшим человеческим принципам Добра, Истины, Красоты, Мудрости, Любви.

В ходе педагогического исследования логически возникла необходимость рассмотреть аспект средств формирования духовности и духовных ценностей.

Большинство исследователей связывают проблему духовных ценностей с формами и содержанием информации, идущей от средств массовых коммуникаций. Искусство воспитания духовных ценностей состоит в том, чтобы сформировать у учащихся умение отсеивать негативную информацию, при этом оставаться самим собой, ограждать свой внутренний мир от назойливого вмешательства, вольного или невольного насилия.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что современный **учащийся, подросток** живет и формируется в перенасыщенной информационной среде. Проблема состоит в том, чтобы отсеивать информацию, оградить внутренний мир учащегося от назойливого вмешательства средств массовой информации. Значит, задача состоит в использовании информационных средств в педагогических целях.

Для получения успешных результатов формирования духовных ценностей учащихся следует помнить обязательные элементы форм работы с уча-

щимися: информация, переживания, действия. Информация – это то новое и важное, о чем узнают учащиеся, участвуя в любом деле. Переживания – это эмоциональное восприятие учащимися информации и всего происходящего, оценка, отношение. Действия – это совместная друг с другом и педагогами деятельность, которая обогащает и развивает.

К информационным средствам, используемым в учреждениях дополнительного образования для формирования духовных ценностей учащихся, можно отнести средства массовой коммуникации (информации), компьютер и Интернет, рекламу и массовую культуру, молодежную субкультуру, процессы глобализации, информатизации, секуляризации. Иначе говоря, современный ребенок, подросток живет и формируется в перенасыщенной информационной среде, увы, часто агрессивной, дегуманизированной.

К средствам массовой коммуникации (СМК) относятся кино, театр, цирк и т. д., все зрелищные представления, которые отличаются регулярностью обращения к массовой аудитории, а также такие технические средства массовой коммуникации, как телефон, телеграф, телетайп и т. д. [5].

СМК имеют огромные возможности воздействия на учащихся, в результате которых предлагаемые средства массовой коммуникации выполняют следующие социально-воспитательные функции:

1. *информационная* – распространение сведений о текущих событиях, знаний об окружающей действительности (знания о мире, живой и неживой природе, о человеке и обществе, о науках, профессиях и т. д.);

2. *воспитательная* – передача образцов жизни, примеров поведения, пропаганду ценностей, отношение к миру, людям, к самому себе, приобщение к культуре и искусству, информация о морально-этических, правовых, идеологических и прочих нормах современного общества;

3. *образовательная* – сообщение учащимся знаний, позволяющих оценивать и упорядочивать сведения, полученные из других источников, и ориентироваться в сложном потоке информации;

4. *социально-управленческая* – формирование социальных ориентаций, организация общественного сознания, мнения по поводу значимых событий, людей власти, ими социальной политики; регулирование отношений внутри общества; формирование потребительского спроса на те или иные товары и услуги с помощью рекламы;

5. *рекреативная* – определение досугового времени препровождения учащихся, как группового, так и индивидуального;

6. *релаксационная (социально-регулирующая)* – снятие и компенсация стрессов и фрустраций; отвлечение подростков от неприятностей, преодоление эмоциональной неудовлетворенности [6].

Важнейший результат использования СМК – развитие личности, активизация процессов саморазвития: самопознания, самовоспитания, самообучения, самоутверждения, самоактуализации. Таким образом, мы логически переходим к понятию «информационно-педагогические средства».

Информационно-педагогические средства – это такие средства массовой информации, которые обладают потенциалом духовно-нравственного воспитания, с целью формирования у учащихся нравственно-духовных ценностей, мировоззрения.

Мы выделяем ряд особенностей реализации информационно-педагогических средств в процессе формирования духовных ценностей учащихся учреждений дополнительного образования. *К ним относятся:*

- сбалансированное освещение различных аспектов духовной сферы жизни общества на уроках в учреждениях дополнительного образования;
- сочетание высокого уровня разработки проблематики с убедительной и доходчивой формой подачи информации;
- пропаганда доступных для учащихся научных знаний, выдающихся произведений литературы и искусства;
- дискуссионный характер информационных средств;
- выработка способности избирательного, осмысленного отношения к потоку информации;
- вариативный подход к планированию учебных планов предметов общестетического развития.

В ходе исследования мы пришли к заключению, что для того чтобы эффективно решить проблемы воспитания духовных ценностей личности учащихся при помощи средств массовой информации в учреждениях дополнительного образования, необходимо выявить комплекс организационно-педагогических условий реализации позитивного потенциала информационно-педагогических средств в формировании духовных ценностей учащихся учреждений дополнительного образования [9; 10; 11; 12; 13; 14].

Библиографический список

1. **Кирьякова, А. В.** Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.
2. **Мудрик, А. В.** Общение в процессе воспитания. [Текст] / А. В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России. – 2001. – 320 с.
3. **О государственных** образовательных учреждениях дополнительного образования детей [Текст] // Воспитание школьников – 2004. – № 9. – С. 2–3.
4. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка. Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова – М.: Азбуковник, 1998. – 944 с.
5. **Пугачев, В. П.** Политология [Текст]: справочник студента / В. П. Пугачёв. – М., 1999 – 421 с.
6. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
7. **Серединцева, Е. В.** О приоритетности дополнительного образования [Текст] / Е. В. Серединцева // Внешкольник. – 1997. – № 3. – с. 188.
8. **Щуркова, Н. Е.** Новое воспитание [Текст] / Н. Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 2000. – № 3. – С. 17–22.

Л. С. Рязанова, С. Н. Шушкова

ОРГАНИЗАЦИОННО ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Тенденции развития мирового образования неуклонно требуют повышения его качества. Развитие отечественной экономики также диктует повышенные требования к образованности населения. Качество образования рассматривается как гарант трудоустройства, позволяет выпускнику вуза рассчитывать на востребованность и стабильность. В итоге, выживаемость вуза в условиях жёсткой конкуренции во многом определяется качеством образования, которое получают его выпускники. Это один из аспектов актуальности повышения качества математического образования студентов университета.

Другой аспект касается применения в учебном процессе вуза модульно-рейтинговой оценки качества образования. 19 сентября 2003 г. Россия стала официальной участницей Болонского процесса, целью которого является формирование единого европейского пространства высшего образования. Одно из основных положений Болонского соглашения – переход странами-участницами на европейскую систему зачётных единиц ECTS (European Credit Transfer system). Ключевыми элементами системы зачётных единиц являются индивидуальная организация учебного процесса и кредитно-рейтинговая система оценки качества образования. Во многих вузах страны идут эксперименты по внедрению в учебный процесс различных вариантов кредитно-рейтинговых систем [4; 8; 9].

Модульно-рейтинговая система оценки качества образования – один из вариантов кредитно-рейтинговой системы. Подобный эксперимент проводится в Саратовском государственном университете, в Красноярском государственном университете, на кафедрах Горно-Алтайского университета, Магнитогорского технического университета, на кафедрах прикладной математики и вычислительной техники, алгебры и геометрии МаГУ, во многих других образовательных учреждениях.

Анализ литературы, изучение опыта высшей школы позволил выявить сложившееся противоречие между необходимостью применения модульно-рейтинговой оценки и повышения качества математического образования с одной стороны, и недостаточной разработанностью соответствующих педагогических и организационных мер с другой. Это определяет актуальность решения исследования.

Нами сформулирована следующая гипотеза: модульно-рейтинговая оценка качества математического образования студентов университета будет эффективным средством его повышения, при реализации следую-

щего комплекса организационно-педагогических условий: 1) обеспечение системности и целостности содержания учебного материала; 2) поощрение участия студентов в научно-исследовательских и практико-ориентированных работах; 3) поддержание внутренней мотивации к образовательной деятельности у студентов университета; 4) использование в учебном процессе комплекса задач для самостоятельного решения с целью обеспечения приоритета систематической работы студентов в течение семестра.

В основе решения проблемы исследования следующие подходы в образовании: системный, деятельностный, личностно-ориентированный, модульный, принцип дополнительности.

Прежде чем обосновать эффективность выделенного комплекса условий, уточним основные понятия, используемые в нашем исследовании.

Качество математического образования студентов университета мы понимаем как интеграцию: математических знаний, умений, действенности математических умений, готовности к творческой деятельности – приобретённую ими в результате образовательной деятельности.

Модуль понимается нами, как организационно-методическая структура учебной дисциплины, характеризующаяся целями, методами их достижения (банком дифференцированных заданий) и средствами контроля.

Основываясь на определении, данном А. Чучалиным, О. Боевым [9, с. 38], мы определяем рейтинг, как количественный показатель качества образования студентов.

Под модульно-рейтинговой системой оценки качества математического образования студентов университета мы понимаем систему оценки интеграции: математических знаний, умений, действенности математических умений, готовности к творческой деятельности – приобретённой ими в результате освоения модульной программы.

Далее обоснуем выделенные организационно-педагогические условия повышения качества математического образования студентов университета, посредством применения модульно-рейтинговой системы.

Первое организационно-педагогическое условие – системность и целостность содержания учебного материала. При выделении и проверке данного условия мы пользовались принципами системного подхода, определяемого следующим образом: «системный подход – это одно из методологических направлений современной науки, связанное с представлением, изучением и конструированием объекта как системы» [1, с. 63]. Системность и целостность учебного материала мы обеспечиваем следующим образом. Учебный материал, при модульной организации учебного процесса, разбит на модули. Каждый модуль, в свою очередь, состоит из трёх элементов: теоретического, практического и творческого. Теоретический элемент представлен в лекциях, а также учебниках, печатных и электронных изданиях, рекомендованных студентам. Содержание практического элемента: типовые задачи, (т. е. задачи, решаемые путём «буквального непреобразованного использования усвоенных алгоритмов деятельности»), и нетиповые задачи (требующие

«предварительного преобразования усвоенных методик и их приспособления к ситуации») [3, с. 63]. Творческий элемент содержит задачи проблемы. Под «задачами проблемами» мы, вслед за В. П. Беспалько, понимаем «задачи, алгоритм решения которых неизвестен и не может быть прямо получен путём преобразования известных методик» [3, с. 63]. Целостность учебного материала модуля обеспечивается порядком изучения его составляющих (теоретического, практического, творческого элементов) и его образовательной целью. Задача теоретического элемента модуля – формирование полноты и объёма системы знаний, прочности знаний; задача практического элемента – отработка прочности, осознанности, действенности умений, задача творческого элемента – формирование готовности личности к творческой деятельности. Таким образом, каждый предыдущий содержательный элемент готовит студентов к выполнению последующего. С другой стороны, каждый из элементов «работает» в той или иной мере на решение задач других элементов модуля. Так, при решении задачи-проблемы из творческого элемента, зачастую возникает необходимость изучить дополнительный материал теоретического элемента, и наоборот, интересный теоретический материал хочется применить на практике. Элемент формирования и отработки умений (практический) адресует студентов к теоретическому и творческому элементам.

Таким образом, содержание учебного материала модуля носит системный и целостный характер. Согласно положениям деятельностного подхода, такая организация содержания учебного материала положительно сказывается на качестве математического образования. Системность учебного материала улучшает логику его подачи, а в случае «масштабного» применения модульно-рейтинговой системы (факультет, вуз) – является залогом в обеспечении межпредметных связей.

При выделении второго условия – обеспечение участия студентов в научно-исследовательских, проектно-конструкторских и других практико-ориентированных работах, мы пользовались положениями деятельностного и личностно-ориентированного подходов: ведущая роль деятельности в процессе образования личности, ориентация на личность как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности образования [1, с. 55–63].

Участие студентов в научно-исследовательских, проектно-конструкторских и других практико-ориентированных работах является активной учебной деятельностью студентов. Действительно, предметом деятельности выступает задача практической направленности, которую решает студент. Значит, согласно положениям деятельностного подхода, в результате активного участия студентом в данной деятельности происходит развитие его личности.

Посредством постановки научной или практико-ориентированной задач осуществляется организация деятельности студента. Решение такой задачи требует самостоятельной работы, изучения дополнительного материала. При этом происходит формирование навыков самообразования, чрезвы-

чайно важных для личности в дальнейшем. Кроме того, в процессе рассматриваемой учебной деятельности происходит формирование системы знаний, умений, т.е. происходит обучение личности, воспитание значимых качеств. Обучение и воспитание это две составляющих образования, следствием которого является развитие личности.

Следующее организационно-педагогическое условие – поддержание внутренней мотивации к образовательной деятельности у студентов. Существуют различные варианты классификации мотивов образовательной деятельности. М. В. Матюхина выделяет две группы мотивов: внутренние (мотивы, заложенные в самой учебной деятельности) и внешние (связанные с тем, что лежит вне учебной деятельности) [7, с. 15–16]. К внутренним мотивам относятся: а) мотивы, связанные с содержанием учебно-познавательной деятельности: стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. п.; б) мотивы, связанные с самим процессом учения: стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т. е. увлечение самим процессом учебно-познавательной деятельности, а не только её результатами. Внутренние мотивы основаны на потребностях личности.

К внешним мотивам относятся: а) широкие социальные мотивы: мотивы долга и ответственности, мотивы самоопределения и самосовершенствования; б) узколичностные мотивы: мотивация благополучия, престижа, отрицательные мотивы (страх неприятностей). Внешние мотивы основаны на интересах личности.

Известно, что на начальном этапе применения модульно-рейтинговой системы ситуация «борьбы» за высокий балл, резко усиливает внешнюю мотивацию студентов к обучению: иметь высокий рейтинг престижно, можно сдать экзамен «автоматом» и т. п. В тоже время, наблюдается снижение внутренней мотивации студентов к учебно-познавательной деятельности: потребность в интеллектуальной активности, стремление преодолеть трудности и решить задачу. Воспользовавшись методом дополнительности Г. Г. Гранатова [5], мы предположили, что поддержание внутренней мотивации к учебно-познавательной деятельности у студентов в процессе применения модульно-рейтинговой системы, будет способствовать повышению качества образования. Основываясь на данном положении, мы использовали методики и технологии повышения внутренней мотивации: проводили систематический контроль осознанности умений и готовности решать нетиповые задачи и задачи-проблемы, создавали «ситуацию успеха» [2], и другие.

При разработке следующего условия «Использование в учебном процессе комплекса задач для самостоятельного решения с целью обеспечения систематической работы студентов в течение семестра», мы использовали положения деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Согласно положениям деятельностного подхода к решению проблем образования личности, деятельность может быть активной и пассивной и носить уровневый характер: репродуктивный (низший), эвристический (средний), креативный (высший) [1, с. 53]. Полноценное развитие личности обеспечивается только активной, эмоционально насыщенной деятельностью [1, с. 59]. Разработанный нами комплекс задач для самостоятельного решения носит уровневый характер, что обеспечивает реализацию всех уровней деятельности. Поддержание активности деятельности обеспечивается систематическим контролем её результатов. Таким образом, решение в течение семестра комплекса разноуровневых задач, должно способствовать развитию личности, и повышению качества образования.

Разноуровневый комплекс задач реализует также личностно-ориентированный подход, согласно которому, личность – это цель, субъект, результат и главный критерий эффективности образования; а также дифференцированные подходы в образовании. Действительно, студент имеет возможность выбрать задачи по своим силам, или же двигаться «от простого, к сложному». Самостоятельный выбор такой траектории движения позволяет учитывать так же и индивидуальные особенности личности.

Для отслеживания изменений качества математического образования у студентов контрольной и экспериментальных групп, мы выделили следующие критерии оценки качества математического образования.

Сформированность знаний. Проявление данного критерия оценивается по показателям: полнота содержания системы знаний, объём системы знаний, прочность знаний.

Сформированность умений. Показателями критерия выступают: полнота сформированности умений, прочность умений, осознанность умений.

Действенность умений. Критерий оценивается по показателям: готовность решать типовые задачи, готовность решать нетиповые задачи, готовность решать задачи-проблемы (творческие задачи).

Инструментами проверки для перечисленных критериев, показателей выступали: результаты текущих и зачётных мероприятий, проверка результатов самостоятельной работы студентов, методы наблюдения, беседы, метод экспертной оценки.

Готовность к творческой деятельности. Показатели критерия: потребность в достижениях (инструмент проверки тест [6]); интернальность (инструмент проверки опросник А. К. Осницкого, Ю. С. Жуйкова «Методика определения ориентации субъектного контроля»); готовность к принятию творческих решений (тест В. И. Андреева «Оценка способностей к принятию творческих ответственных решений»).

В соответствии с указанными критериями нами определялся уровень качества математического образования студентов Магнитогорского государственного университета (высокий, низкий, средний).

Экспериментальная работа по проверке данного комплекса организационно-педагогических условий, проводилась нами с 2005 по 2008 гг. на

физико-математическом факультете, факультете информатики Магнитогорского государственного университета, и на технологическом факультете Магнитогорского государственного технического университета. Для достижения цели эксперимента нами были сформированы три экспериментальных группы и одна контрольная. В контрольной группе (К-1) применение модульно-рейтинговой системы оценки качества математического образования осуществлялось по традиционной методике. Экспериментальные группы отличались ориентацией на различные организационно-педагогические условия. В первой экспериментальной группе (Э-1) проверялось комплексное влияние первого и четвертого условия, во второй группе (Э-2) проверялось комплексное влияние второго и третьего условий. В третьей группе (Э-3) был реализован весь комплекс организационно-педагогических условий оценки качества математического образования студентов университета. Сравнение уровней качества математического образования проводилось между контрольной и экспериментальными группами одного курса. Уровень качества математического образования студентов определялся с помощью выделенных критериев.

В начале формирующего эксперимента был проведён начальный срез уровня качества математического образования студентов университета. Полученные данные представлены в табл. 1 и рис. 1.

Таблица 1

**Распределение студентов по уровням качества математического образования
(начало эксперимента)**

	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
К-1	3	10,34	17	58,63	9	31,03
Э-1	4	13,33	18	60,00	8	26,67
Э-2	3	10,71	17	60,71	8	28,57
Э-3	3	10,00	16	53,33	11	36,66

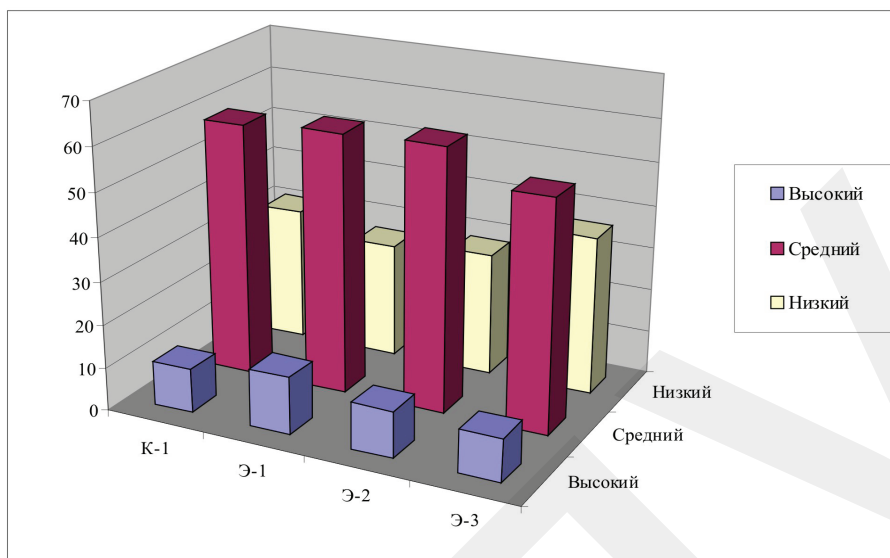


Рис. 1. Распределение студентов по уровням качества математического образования (начало эксперимента)

По завершению формирующего эксперимента был проведён контрольный срез, позволяющий оценить изменения качества математического образования студентов университета. В табл. 2 и рис. 2 представлены полученные нами результаты.

Таблица 2

Распределение студентов по уровням качества математического образования (конец эксперимента)

	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
К-1	3	10,34	20	68,97	6	20,69
Э-1	5	16,67	21	70,00	4	13,33
Э-2	3	10,71	20	71,43	5	17,86
Э-3	5	16,67	22	77,33	3	6,66

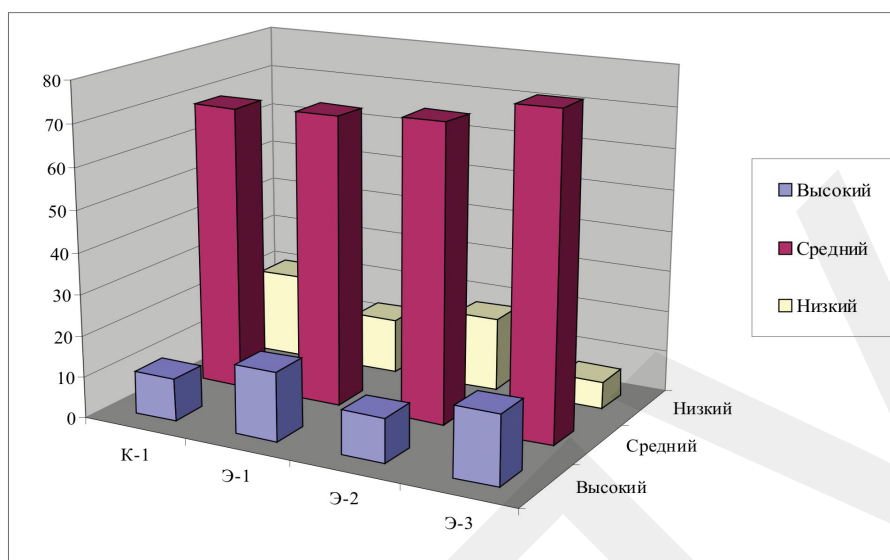


Рис. 2. Распределение студентов по уровням качества математического образования (конец эксперимента)

Как видно из табл. 2 и рис. 2, произошло увеличение числа студентов, имеющих средний и высокий уровни качества математического образования, снижение, имеющих низкий уровень. В экспериментальной группе Э-3, где мы проверяли эффективность всех выделенных нами условий в комплексе, это увеличение наиболее значительно. Результаты расчёта критерия «хи-квадрат» показали, что в третьей экспериментальной группе $\chi^2(\text{наб}) > \chi^2(\text{крит})$, следовательно, повышение уровня качества математического образования студентов университета объясняется не случайными причинами, а применением нами разработанного комплекса организационно-педагогических условий.

Библиографический список

1. **Беликов, В. А.** Образование учащихся на основе учебно-познавательной деятельности: Методическое пособие для учителей и руководителей образовательных учреждений [Текст] / В. А. Беликов, Н. Г. Кривошапова, Л. А. Савинков. – М.: Владос. – 2006. – 394 с.
2. **Белкин, А. С.** Ситуация успеха. Как её создать: Кн. для учителя [Текст] / А. С. Белкин. – М.: Просвещение. – 1991. – 179 с.
3. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
4. **Бойцова Е.** Модульно-рейтинговая система на базе тестовых технологий [Текст] / Е. Бойцова, В. Дроздов. // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 83–85.
5. **Гранатов, Г. Г.** Метод дополнительности в педагогическом мышлении (Самопознание, диалектика и жизнь) [Текст] / Г. Г. Гранатов. – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 129 с.

6. **Диагностика** школьной адаптации и мотивации учения: методические рекомендации для учителей и школьных психологов [Текст] / сост: М. В. Панасенко, Т. М. Любичкая, Л. Г. Вахтина. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 74 с.
7. **Матюхина, М. В.** Мотивация учения младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина. – М.: Педагогика. – 1984. – 144 с.
8. **Попов, М. В.** Положение о модульно-рейтинговой системе подготовки студентов [Текст] / М. В. Попов, В. К. Зубкова, И. К. Бурмистрова, Е. И. Жиц, Л. Ф. Митина. – Саратов: СГСЭУ, 2005. – 19 с.
9. **Чучалин, А. И.** Кредитно–рейтинговая система [Текст] / А. И. Чучалин, О. В. Боев // Высшее образование в России. – 2004. – № 3. – С. 34–39.
10. **Шангина, Е. И.** Концепция развития геометро-графического образования [Текст] / Е. И. Шангина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 104–112.
11. **Лебедева, И. П.** Дидактические подходы к обучению математике на основе использования электронных образовательных ресурсов [Текст] / И. П. Лебедева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 68–75.

РАЗДЕЛ VII
**ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

УДК 378.01

Д. В. Ушаков

**ВОСПРОИЗВОДСТВО ЭТНИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ
ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ:
ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ**

Обращение к теоретическому моделированию процессов воспроизводства этничности в системе этнокультурных взаимодействий предполагает выделение признаков этносоциальных общностей или этнических признаков, составляющих смысловое содержание близких по своей сущности понятий «этнос» и «нация», а также позволяющих более или менее адекватно описывать явления биосоциокультурного многообразия человечества в рамках этнологии или социально-культурной антропологии.

Важнейшим преимуществом социально-философского теоретизирования в области этносоциальных исследований является возможность обобщенного осмысления специализированных концептуальных построений, разрабатываемых в рамках примордиалистского и конструктивистского подходов, существующих в этнологии. Такая попытка философского осмысления результатов разных подходов, противоположных на первый взгляд, требует поиска обобщающих понятий и категорий, которые бы позволили увидеть взаимодополнительность, казалось бы, взаимоисключающих теоретических позиций.

Поэтому выбор термина «этносоциальная общность» в качестве центральной категории в данном случае не случаен. В рамках социально-философского анализа он позволяет на более абстрактном уровне снять терминологическое и категориально-смысловое многообразие таких понятий, как «этнос» и «нация», «этнос», «этни-кос» и «этносоциальный организм», а также понятий, обозначающих такие конкретно-исторические формы, как «племя», «народность», «нация», и понятий, обозначающих уровни социальной организации: «субэтнос», «этнос», «метаэтнос» или «суперэтнос». При этом понятие этносоциальной общности содержит в себе указание на многообразие социальных проявлений феномена этничности, выраженного в особом рода человеческой общности, которая может рассматриваться и как совокупность людей, обладающих определенным

набором признаков, и как совокупность людей, реально взаимодействующих друг с другом и социально организованных посредством участия в различного рода социальных институтах.

В данном случае этническое диалектически связано как с индивидуальным, так и с социальным. Особенность этнического в этносоциальной общности может быть раскрыта через набор характеризующих ее этнодифференцирующих признаков.

Проблема выделения признаков этнической общности, благодаря которым можно констатировать наличие самого феномена этничности, или тех общих параметров, по которым выделяются различные этнические общности в теории этноса и этничности, на протяжении всей ее истории была дискуссионной. Одной из поразительных и, видимо, закономерных тенденций развития теоретико-методологической мысли в отечественной этнологии является жесткое позиционирование разворачиваемых относительно друг друга концепций этноса и этничности. Примор-диалистские концепции этноса и конструктивистские (инструменталистские) концепции этничности, выдвинутые ведущими отечественными авторами, получали свое оформление в ходе непримиримой взаимной критики. Вместе с тем, отвергая определенные положения предшествующих теорий, авторы последующих концепций отталкивались от них, с каждым разом все более обогащая перечень признаков этносоциальных общностей.

Удивительно, что Каждый из таких признаков, рассматриваемый по отдельности, может быть оспорен, поскольку не является определяющим этничность для той или иной выделяемой этнической общности. На это обстоятельство указывали многие исследователи. Так, исходя из позиций социального номинализма при обсуждении проблемы отличительных признаков национальности, П. А. Сорокин подверг резкой критике отдельные признаки, выдвигаемые предшествующими исследователями для определения нации: *«единство крови», единство расы, языка, религии, экономических интересов, правящей династии, исторических судеб, системы морали, права и нравов, мировоззрения и философии, культуры, осознания принадлежности к определенному политическому телу* [8, с. 245–250] (курсив мой. – Д. У.). Вместе с тем он неявно указывает и на возможное теоретико-методологическое решение проблемы определения нации (этносоциальной общности) на основе выделяемых признаков: «...национальность представляет сложное и разнородное социальное тело, подобное «бутерброду» в химии, которое распадается на ряд социальных элементов и вызвано их совокупным действием» [8, с. 250]. Оспаривая необходимость правового неравенства между народами, П. А. Сорокин фактически свел сущность определения нации к проблеме правовых ограничений (наличия прав и привилегий), налагаемых на различные группы, объединенные теми или иными социальными признаками, и образ нации предстал фактически в инструменталистском варианте. Однако в более поздних работах он признает за нациями свойства социальных систем, «...деятельность и политика

которых вполне ощутимо определяют ход исторических процессов, жизнь и судьбу миллионов человеческих существ» [17, с. 468].

Отстаивая, с позиций примордиализма, концепцию энергетической субстанциальности этноса, выраженной в пассионарности и биолого-географической детерминации неповторимого стереотипа поведения его представителей, Л. Н. Гумилев также подверг критике такие, рассматриваемые по отдельности, признаки этничности, как *социально-экономическая общность, социально-историческая общность, общность языка, идеологии, культуры, происхождения (кровно-родственных связей), самосознания и самоназвания его представителей* [4, с. 34–74] (курсив мой. – Д. У.). В своих работах он отмечает: «... Этнос более или менее устойчив, хотя возникает и исчезает в историческом времени. Нет ни одного реального признака для определения этноса, применимого ко всем известным нам случаям. Язык, происхождение, обычаи, материальная культура, идеология иногда являются определяющими моментами, а иногда – нет. Вынести за скобки мы можем только одно – признание каждой особью: «Мы такие-то, а все прочие другие». Поскольку это явление универсально, можно предположить, что оно отражает некую физическую или биологическую реальность, которая и является для нас искомой величиной...» [4, с. 95, 96].

Позиция Л. Н. Гумилева была подвергнута острой критике со стороны автора другого варианта примордиалистского подхода, Ю. В. Бромлея, который указывает на опасность абсолютизации *биологических и антропологических* признаков при определении этноса [2, с. 44–58], но при этом в качестве ведущих также отмечает признаки, выделенные Л. Н. Гумилевым: самосознание и самоназвание этноса. Ю. В. Бромлей в понятии этноса различал *этникос* как относительно устойчивую совокупность людей, сложившуюся на определенной территории, но независимую от ее территориального размещения и обладающую признаками *общего самоназвания и самосознания, межпоколенной связи его представителей, общности архетипов мышления и психики, бытовых, культурных особенностей, и этносоциальный организм*, как обладающий, по сравнению с этнико-сом, дополнительными признаками *территориальной, экономической и политической (государственной) общности*.

Различение этникоса и этносоциального организма для анализа различных конкретно-исторических форм этничности: «племени», «народности», «нации» – а также для определения территориальной, социально-экономической и потестарной характеристик организации этноса имеет, несомненно, важное методологическое значение. Однако более существенным в данном случае представляется вывод Ю. В. Бромлея о том, что ни один этнический признак не может выступать в качестве основного определителя этноса, специфический облик которого обусловлен «...неповторимым для каждого из них сочетанием различных свойств», при этом свойств как объективных, так и субъективных. Именно это положение позволяет разрешить теоретическую проблему выделения единого признака этничности или какого-либо

строго определенного количества признаков, являющихся обязательными для всех этносоциальных общностей.

Вместе с тем упор, сделанный Ю. В. Бромлеем на самосознании и самоназвании как признаках выделения этнических общностей, сблизил его теорию этноса с информационной концепцией Н. Н. Чебоксарова [10] и С. А. Арутюнова [1] которые в рамках инструменталистского подхода выделили среди признаков этносоциальной общности такие компоненты, как *культура, трудовая и хозяйственная деятельность, язык, самосознание и самоназвание*, а также с конструктивистской концепцией В. А. Тишкова, который критикуя существование объективных этнодифференцирующих признаков и отрицая субстанциальность этноса, рассматривает этничность в качестве формы социальной организации культурных различий. По его мнению, «...этническая идентичность осуществляется в контексте того социального опыта и процесса, с которыми идентифицируют себя люди или идентифицируются другими как члены определенной этнической группы. С внутригрупповой точки зрения, идентичность основывается на комплексе культурных черт, которыми члены группы отличают себя от всех других групп, даже если они в культурном отношении очень близки» [9, с. 60–61]. Опираясь, с позиции веберовского социологического номинализма, на субъективное понимание этничности и отрицая понятие этносов как реально существующих целостных социальных субъектов исторического развития, В. А. Тишков дает следующее определение народа как этнической общности: «...группа людей, члены которой имеют общее название и элементы культуры, обладают мифом (версией) об общем происхождении и общей исторической памятью, ассоциируют себя с особой территорией и обладают чувством солидарности» [9, с. 60]. Тем самым он рассматривает иной аспект возможного анализа этничности – обращает внимание не на воспроизводство системных черт коллективного социального субъекта, а на воспроизводство общих черт, присущих отдельным индивидуальным субъектам, относящим себя на основе своих представлений об этих общих чертах к той или иной этносоциальной общности. Такой подход, скорее, дополняет объективистские подходы к анализу этничности и этносоциальных общностей, поскольку не будь в реальности объективных предпосылок для этнодифференциации, вряд ли люди могли бы их конструировать идеально. Другой вопрос, в какой мере могут быть превращенными такие формы этнического сознания?

Таким образом, взаимодополнительность этих концепций означает не что иное, как диалектику объективного и субъективного в существовании этноса. Поскольку набор признаков в упомянутых выше концепциях (и ряде других, не рассматриваемых в рамках данной статьи) различен и в одних концепциях некоторые признаки утверждаются как наиболее важные, а другие отвергаются, попытаемся все же сформировать общий набор признаков этничности. При этом под этничностью в данном случае понимается

совокупность черт этнической общности, отличающая ее представителей от представителей другой подобной общности.

1. *Территория проживания* людей, их территориальная локализация и отношение к месту проживания. Территория проживания характеризуется своим определенным природно-географическим ландшафтом и климатическими условиями, к специфике которых наиболее адаптирована данная этносоциальная общность. Место проживания, как правило, рассматривается в качестве территории, обеспечивающей ресурсы жизнедеятельности представителей общности и ее физического воспроизводства.

2. Ведущие виды *хозяйственно-производственной деятельности*, позволяющие воспроизводить материально-вещественную базу существования данной общности людей, традиционные способы хозяйствования, тесно связанные с освоением ресурсов территории проживания общности и особенностями природопользования, единство хозяйственно-экономического уклада.

3. *Семейные, кровные и родственные связи* как основа физического (генетического) и духовного воспроизводства данной общности (посредством передачи культурного наследия от поколения к поколению в рамках первичных групп).

4. *Расово-антропологические признаки*, вытекающие из биологического, генетического родства. Физиологические особенности представителей той или иной этнической общности являются зачастую одним из наиболее важных этнодифференцирующих признаков, которые наследуются, по ним осуществляется этническая идентификация индивидов как со стороны представителей своей и иной этнической общности, так и их самоидентификация.

5. Особенности *бытового уклада*, набор бытовых предметов (пищи, одежды, жилища и т. д.), традиционных способов жизнеобеспечения, бытовых обычаев и обрядов.

6. *Язык и символические системы* как средство коммуникации внутри этносоциальной общности (между ее членами) и система символов, кодов и значений, которые позволяют осуществлять дифференциацию представителей данной общности от представителей других подобных общностей.

7. Общность *самосознания* (в том числе самоназвания), особенности психического склада характера представителей данной этнической группы или менталитета, выраженного в разделяемых ими верованиях, религии, идеологии.

8. Единство выработанных *норм моралии права*, этических идеалов, нравов, духовных ценностей и основанных на них стереотипах поведения, обычаев, законов, регулирующих взаимоотношения внутри членов общности, а также взаимоотношение с представителями других общностей.

9. *Искусство и фольклор*, выработанные представителями общности в процессе творческой деятельности и наполнения деятельности элементами сакрального смысла.

10. Специфика складывающейся *социальной структуры и органов самоуправления* в рамках данной общности; специфика социального расслоения, обусловленная системой разделения труда, принятой в зависимости от реализуемого хозяйственно-экономического уклада; особенности основанной на социальной дифференциации потестарно-управленческой структуры.

11. Общая *историческая судьба*, исторические события, переживаемые поколениями представителей данной общности.

По всей видимости, поиск единого или ведущего этнического признака – тупиковый путь теоретизирования: полный набор признаков также не обязателен для каждого этноса, для определения этнической принадлежности достаточно нескольких наиболее значимых признаков. Причем некоторые из них у одной этносоциальной общности могут быть более развиты, иметь наиболее важное значение для этнической идентификации и самоидентификации ее членов, а какие-то будут второстепенными и не проявляться в качестве этнодифференцирующих. Признаки могут иметь «плавающий характер», т. е. быть до определенного момента потенциальными и актуализироваться лишь в зависимости от конкретных исторических условий (например, из-за угрозы утраты территориальной или социально-экономической независимости) жизнедеятельности того или иного этноса.

Кроме того, отдельные признаки могут выступать в качестве определяющих для выделения других типов социальных общностей наряду с этносоциальными. Например, хозяйственно-производственная деятельность, язык, символические системы, элементы культуры характерны не только для этносоциальных общностей, но и для профессиональных и конфессиональных групп. Последние отличаются от этносоциальных общностей отсутствием других важнейших признаков, таких как кровнородственные связи, единство антропологических черт, особенности искусства и фольклора.

Проблема воспроизводства этнических признаков в системе этнокультурных взаимодействий является одной из важнейших при анализе воспроизводства этнической культуры. Такую возможность, наряду с обобщением эмпирического материала конкретных этнографических и этносоциальных исследований, предоставляет метод системного теоретического моделирования компонентов этнической культуры и процессов ее воспроизводства. В свою очередь разработка теоретической модели воспроизводства этнической культуры (см. схему) может служить комплексному пониманию того, какую функциональную нагрузку выполняют те или иные этнические признаки в культуре, что такое этническая культура в целом, какие компоненты, факторы и процессы обуславливают ее сохранение, воспроизводство и развитие.



Модель воспроизводства этнической культуры в межкультурных и внутрикультурных взаимодействиях

История становления и развития любой этносоциальной общности тесно связана, прежде всего, с освоением людьми определенной *территории проживания*. Именно разнообразие *природно-геологической* среды обитания являлось первой исторической предпосылкой развития многообразия форм приспособительной деятельности по освоению природы – традиционных занятий и материально-вещественной базы этнической культуры.

Основу культуры любого этноса составляет производство материально-вещественных структур (*производственная сфера*), создание среды обитания (архитектура, средства коммуникации), материальных благ, вещей, орудий, средств производства, а также самих технологий их изготовления. Даже если функциональное назначение тех или иных вещей в различных культурах близко, то технологии их изготовления имеют свою специфику. Несомненно, что как *способы хозяйствования*, различные виды занятий, так и сами результаты труда не могут не оказывать влияние на условия жизни и быта того или иного народа.

Бытовой уклад жизни (социально-бытовая сфера), тип жилища, одежда, вещи, пища, предметы быта в каждой этнической культуре имеют свое функциональное назначение и свои особенности. Так, жилище скотоводов-кочевников, помимо прямого назначения – защиты от природно-климатических условий, имеет свои особенности, которые не присущи жилищам земледельцев, таежных охотников или индустриализированных горожан. Вместе с тем даже при однообразии способов хозяйствования и бытового уклада отдельные элементы бытовой культуры у разных народов существенно отличаются.

Как специфика, так и функциональное разделение труда во многом обуславливают своеобразие складывающейся у каждого народа *социальной структуры (соционормативная сфера)*. Начиная с ролевых отношений, складывающихся между мужчинами и женщинами (в том числе и в семье), *отношений родства* между родителями, детьми, родственниками, функциональных отношений, складывающихся на основе профессии и образования, распределения собственности, богатства, и заканчивая распределением властно-политических (управленческих) полномочий – вся социальная структура любой этнической общности обладает спецификой нормативно-правового регулирования взаимоотношений между социальными группами внутри общности. Обычаи, обряды, традиции, нормы, законы выполняют управляюще-регулирующую роль отношений в социальной структуре этноса. Они обеспечивают функцию специфического оценивания и отбора наиболее ценных образцов поведения представителей той или иной этнической культуры. Однако обоснование значимости образцов и результатов деятельности, рациональные доказательства необходимости построения определенной социальной структуры с распределением различных *властно-управленческих* полномочий невозможны без рефлексивного отображения самой действительности в знаниях, верованиях, религии, идеологии и искусстве.

Мифы, предания, легенды, различного рода идеологемы, облекаясь в коммуникативном процессе в *знаково-символические системы* (языки), образуют своеобразный духовно-познавательный и образовательный комплекс культуры той или иной этносоциальной общности (*духовная сфера*). Различные *исторические события*, связанные с судьбой данного народа, получают свою оценку и обретают определенную значимость в связи с постановкой целей дальнейшего его развития. Особую роль в развитии духовной составляющей этнической культуры играют *верования (религия)* – как концентрированная система ценностных ориентации, выраженных в способах обоснования власти и требований нормативного регулирования, наука – как вид познания, *искусство* – как средство выражения эмоционально-эстетических предпочтений, *образование* – как процесс передачи знаний, навыков и умений, воспитание – как способ инкультурации (освоения норм, ценностей, традиций данной культуры) и социализации последующих поколений. Несомненно, эти формы отображательно-интеллектуальной деятельности оказывают непосредственное влияние не только на *этническое самосознание*, но и на формирование социальных структур, бытовую сферу и производство материально-вещественных благ, а также на способы взаимодействия данного этноса с природой.

Рассмотренные компоненты внутренней структуры культуры этносоциальной общности, их уровни, взаимосвязи и взаимозависимости все же не отражают в полной мере специфику этнического и факторы, обуславливающие процесс воспроизводства этнической культуры. Помимо различий природно-геологической среды как первого фактора, влияющего на вос-

производство этнических особенностей культуры, следует отметить второй (не менее важный) фактор – синхронный *процесс межкультурного взаимодействия* этносоциальной общности (носителя этнической культуры), как субъекта социального развития, с другими этносоциальными общностями. Поскольку социальное бытие общности воплощено в культуре как внебиологических способах и результатах жизнедеятельности людей, то на схеме показано взаимодействие этнических культур, которое реализуется на базе различия природно-геологических условий жизнедеятельности.

В истории человечества нет ни одной этнической культуры, которая бы сформировалась вне процесса социокультурного взаимодействия с культурами других этносоциальных общностей, поскольку выделение самой этносоциальной общности и ее этнокультурной специфики невозможно без учета взаимоотношений с ино-культурными образованиями (сама этническая культура выступает маркером «свои – чужие»).

Последовательно возобновляемые культурные контакты принимают характер воспроизводящихся взаимоотношений, выступают как солидарные, так и конфликтные формы взаимодействия и осуществляются в виде соперничества, вооруженных противостояний (конфликта), обменов (торговли), духовных и нормативных заимствований, миграций, туризма, миссионерства и т. п. Общей формой такого, в большей степени синхронного, процесса является культурная трансляция, которую выполняют группы-трансляторы культуры [5], способные быть проводниками в мир другой этнической культуры. Межкультурное взаимодействие может осуществляться практически на всех структурных уровнях культуры этносоциальной общности, в зависимости от возможностей включения элементов инокультурной среды в уже сложившуюся систему.

Третьим важнейшим фактором развития и воспроизводства этнической культуры выступает диахронный *процесс внутрикультурной трансмиссии* – передачи прошедших отбор базовых элементов культуры (образцов поведения, ценностей, знаний, умений, навыков) от предшествующих поколений к последующим. В процессе воспитания, обучения, совместной деятельности группы-хранители культуры (родители, родственники, учителя, наставники) передают свои знания, умения, навыки, ценностные установки будущим носителям культуры, которые в свою очередь присваивают некоторое количество базовых элементов культуры, обретают единство миропонимания, отдельные черты их психики и поведения обретают сходство с представителями данной этносоциальной общности. При этом процесс культурной трансмиссии влияет на воспроизводство всех структурных компонентов и уровней культуры этноса.

Таким образом, осуществленный на теоретическом уровне анализ позволил выделить тесную системную взаимосвязь трех факторов, влияющих на становление, развитие и воспроизводство культуры этносоциальных общностей: особенностей природно-геологической среды жизнедеятельности, синхронного процесса межкультурной трансляции и диахронного процесса

внутри-культурной трансмиссии. Этническая культура при этом выступает сложной системой, объединяющей практически все этнодифференцирующие признаки этносоциальной общности (за исключением природно-биологических детерминант – территории проживания и расово-антропологических признаков), а люди – представители этой общности и носители культуры – в процессе своей жизнедеятельности воспроизводят свои этнические признаки благодаря активному созданию производственной, социально-бытовой, соционормативной и духовной сфер. Исходя из этого можно констатировать, что этносоциальная общность – это исторически сложившаяся, относительно устойчивая общность людей, проживающих на определенной территории, осознающих свое единство, а также выработавших в ходе освоения природно-географического ландшафта и взаимодействия с другими общностями своеобразные черты психики, мировосприятия и поведения, самобытные компоненты производственной (материально-вещественной), социально-бытовой, соционормативной и духовной сфер культуры (включая язык), которые передаются от поколения к поколению посредством внутрикультурной трансмиссии, а также заимствуются у других этнических общностей благодаря межкультурной трансляции.

Библиографический список

1. **Арутюнов, С. А.** Народы и культуры: Развитие и взаимодействие [Текст] / С. А. Арутюнов. – М.: 1989. – С. 5–9.
2. **Бромлей, Ю. В.** Очерки теории этноса [Текст] / Ю. В. Бромлей. – М., 1983. – С. 44–58.
3. **Бромлей, Ю. В.** Этнические общности как сложные многомерные системы [Текст] / Ю. В. Бромлей // Расы и народы. – М., 1988. – Вып. 18. – С. 31–32.
4. **Гумилев, Л. Н.** Этногенез и биосфера Земли [Текст] / Л. Н. Гумилев – М., 1994. – С. 34–74, 95, 96.
5. **Межкультурные взаимодействия в историческом процессе** [Текст] / С. Т. Ларчен-ю, С. Н. Еремин. – Новосибирск, 1991.
6. **Попков, Ю. В.** Интернационализация в традиционном и современном обществах [Текст] / Ю. В. Попков. – Новосибирск, 200. – С. 91–111.
7. **Сорокин, П. А.** Революция и социология [Текст] / П. А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество: Пер. с англ. – М., 1992. – С. 245–250.
8. **Сорокин, П. А.** Основные черты русской нации в двадцатом столетии [Текст] / П. А. Сорокин // О русской философской культуре. – М., 1990. – с. 468.
9. **Тишков, В. А.** Реквием по этносу: Исследования по социально-культурной антропологии. [Текст] / В. А. Тишков. – М., 2003. – С. 60–61.
10. **Чебоксаров, Н. Н.** Передача информации как механизм существования этносоциальных и биологических групп человечества [Текст] / Н. Н. Чебоксаров, С. А. Артуров // Расы и народы. – М., 1972. – Вып. 2. – С. 19–22.

Д. В. Городенко

ОБРАЗОВАНИЕ КОРЕННЫХ НАРОДОВ РОССИИ В XVIII ВЕКЕ

Изменения в образовательной политике России, происходящие в последние десятилетия в связи с политическими и социально-экономическими трансформациями нашего общества, не могли не затронуть и национальную школу, под которой мы понимаем непрерывный процесс воспитания и обучения, опирающийся на традиционную национальную систему воспитания, национальный язык, культуру, нравственные ценности определенного этноса, имеющий целью формирование национального самосознания как необходимого условия развития целостной личности, воспитанной в духе национальной терпимости и уважения к другим народам, и реализующийся через систему образовательных учреждений на всех образовательных уровнях.

Вместе с тем, далеко не все изменения, вызванные образовательной реформой, можно назвать удачными. Анализ действующего законодательства позволяет отметить, что на сегодняшний день единая государственная образовательная политика в отношении национальной школы отсутствует. Проблемы национального образования решаются, как правило, на региональном и муниципальном уровне. Регионы, формировавшиеся еще в условиях жесткой централизации советской власти, не имеют в этой сфере достаточного опыта, значительная их часть не имеет достаточных средств для финансирования национального образования, что особенно негативно сказывается на сбережении культурных традиций коренных малочисленных народов. Нечеткость и непоследовательность государственной политики в отношении национального образования становится причиной того, что национальную школу используют в качестве средства политического манипулирования национальным самосознанием людей, для разжигания межнациональных конфликтов.

Между тем, Россия, являясь многонациональной страной, имеет богатый исторический опыт по организации образования для коренных народов, обобщение которого имеет важное значение в наши дни. Особенный интерес в этом плане представляет XVIII – начало XIX вв., которые можно охарактеризовать как «переломные» в истории отечественной педагогики.

Образовательная политика России в отношении инородцев тесным образом была связана с двумя составляющими: с развитием системы образования в стране и с национальной политикой государства.

Поэтому прежде чем перейти к проблемам национального образования инородцев, населявших Россию, остановимся на наиболее значимых моментах развития отечественного образования.

Прежде всего, начало XVIII в. принято связывать с образовательными реформами Петра I. Именно в этот период государственная власть впервые обратилась не только к вопросу о соответствии российского образования ведущим мировым педагогикам, но и к проблеме взаимоотношения российского образования с культурой населявших Россию народов – Западная Украина, Белоруссия, Прибалтика, Польша, коренные народы Западной и Восточной Сибири, Северного Кавказа.

В эпоху Петра I в соответствии с новыми политическими и социально-экономическими условиями в стране шло активное формирование профессионально-ориентированного образования. Так, в 1701 г. году была открыта Школа математических и навигационных наук, которая готовила моряков и военных инженеров. В 1715 г. она была преобразована в Морскую академию. [1, с. 28] В 1707-м была открыта Московская госпитальная школа, в 1712 и 1719 годах - инженерные школы в центральных городах России - Москве и Санкт-Петербурге. В 1716–1721 годах были образованы три учебных заведения для обучения металлургии и рудному делу при Уральских и Олонечких заводах [2, с. 4]. Кроме того, к 1722 г. в России работали 42 так называемые «цифирные школы», обеспечивавшие начальное обучение математике. Предпочтение в этих учебных заведениях отдавалось естественным наукам. За основу организации образовательных учреждений была принята западно-европейская модель образования. Для преподавания в школах, как правило, приглашались учителя – иностранцы. Гуманитарное образование в России реализовывали церковноприходские школы, преподавателей для которых готовила Славяно-греко-латинская академия. Согласно данным литературы, всего в России к 1725 году было около 50 епархиальных школ [1, с. 34].

Кроме того, следует также обратить внимание и на открытие первого высшего учебного заведения – Академии наук в Санкт-Петербурге, при которой был учрежден первый российский университет, а при университете – гимназия. Академия начала действовать уже после смерти Петра, в 1726 г. В основном в ней обучались дети дворян или живших в России иностранцев, однако были введены также стипендии и особые места для «казеннокоштных» студентов (учившихся за счет государства), среди которых были разночинцы и даже крестьяне (например, М. В. Ломоносов) [2, с. 43].

Существенным достижением реформ Петра I стало объявление в 1714 году обязательного начального образования для детей всех сословий (кроме крестьян) [3, с. 82]. Определяющими чертами реформ Петра I в сфере образования, на наш взгляд, являются следующие:

- 1) появление первых государственных образовательных учреждений;
- 2) светский, профессионально-ориентированный характер образования в государственных школах;
- 3) попытка реализовать принцип доступности образования для различных слоев населения (внесословности образования);

4) попытка введения всеобщего образования (за исключением крестьянского сословия);

5) ориентация российского образования на западноевропейскую педагогическую традицию.

Другим ключевым моментом в развитии системы российского образования исследуемого периода следует назвать начинания Екатерины II. В основу ее реформ были положены передовые педагогические идеи Западной Европы – Я. А. Коменского, Фенелона, Дж. Локка [1, с. 29]. За основу реформы отечественного образования Екатерины II были взяты прусская и австрийская педагогические системы.

В 1786 г. был утвержден «Устав народных училищ», предполагавший учреждение трех типов общеобразовательных школ – малых, средних и главных. В так называемых малых школах преподавались предметы основного общеобразовательного цикла: письмо, чтение, основы арифметики, а также катехизис, священная история и начала русской грамматики. В средней школе к ним добавлялись объяснение Евангелия, русская грамматика с орфографическими упражнениями, всеобщая и русская история и краткая география России. Главная школа была дополнена подробным курсом географии и истории, математической географией, грамматикой с упражнениями по деловому письму, основами геометрии, механики, физики, естественной истории и гражданской архитектуры.

Несмотря на то, что образовательная реформа Екатерины II не была доведена до конца, она, как и реформа Петра I, сыграла значительную роль в развитии российского образования. По данным литературы, за 1782–1800 гг. разные виды школ окончило около 180 тыс. детей, в том числе 7% девочек. К началу XIX в. в России было около 300 школ и пансионов с 20 тыс. учащихся и 720 учителями. Но среди них почти совсем не было сельских школ, т. е. крестьянство практически не имело доступа к образованию [1, с. 32]

Тем не менее, несмотря на существенные достижения, влияние политики Петра I и Екатерины II на национальную систему образования сложно оценить однозначно.

С одной стороны, стремительное увеличение количества школ, создание государственной системы образования, открытие светских учебных заведений, аккумулировавших в себе ведущие европейские образовательные концепции, сыграло позитивную роль в просвещении российского народа. Образовательные реформы XVIII – начала XIX вв. соответствовали потребностям той эпохи, и были направлены на решение проблем внутренней и внешней политики, стоящих перед Россией.

С другой стороны, насильственный характер внедрения образовательных реформ вел к их непринятию со стороны большинства населения по причине несовпадения с традиционным опытом и ценностями воспитания. Сделав акцент на достижениях западноевропейской науки, образовательные реформы начала XVIII в. оказали разрушающее воздействие на

национальную составляющую в российском образовании и, прежде всего, на приоритетность воспитания над обучением.

Преобразования, изменившие систему отечественного образования, преломляясь через политику государства в отношении инородцев, оказали существенное влияние на развитие национальной школы.

В рассматриваемую эпоху (XVIII – начало XIX веков), характеризовавшуюся активным расширением территории российского государства, проблема выработки национальной образовательной политики, способствующей сближению населения окраин империи с русским народом и формированию единого культурно-образовательного пространства страны, встала особенно остро.

Об этом свидетельствует активное обращение государственной политики к проблемам инородцев. Согласно историческим данным, с 1649 по 1825 годы вышел 41 указ, касающийся иноверцев и инородцев. Значение с педагогической точки зрения имеют два указа: Указ 1740 г. № 8004 «О наборе молодых людей, знающих языки идолопоклоннических народов, и образовывать из них при Синоде проповедников для обучения оных народов» и Указ 1743 г. № 8090 «О наборе молодых людей, знающих языки идолопоклоннических народов, и об обучении их в Казанских и Архангельской Епархиях под присмотром тамошних Архиреев» [6, с. 8].

Прежде всего, следует отметить, что процесс территориального расширения России не всегда был добровольным. В то же время если присоединение к России коренных народов Западной Сибири после похода Ермака в XVI в. протекало относительно мирно, то другие регионы оказывали активное сопротивление (прежде всего, это народы Северного Кавказа). Кроме того, часть территорий, присоединенных в результате активных военных действий, проводимых колониальной политикой Екатерины II (часть Польши, Западной Украины, Белоруссии), продолжала оказывать пассивное сопротивление, препятствуя проведению официальной политики, в том числе и в области образования.

Другой сложностью при разработке образовательной политики в отношении инородцев стал различный уровень их социально-экономического и культурного развития, что также требовало дифференцированного подхода к формированию национальных школ. Часть населения (в основном, коренное население Западной и Восточной Сибири) находилась на уровне развития первобытного общества, не имея своей письменности и литературы, что существенно осложняло процесс их ассимиляции с русским населением страны. Другие народы, напротив, находились на достаточно высоком уровне развития, имея свою сложившуюся культуру, религию, национальные педагогические традиции. Их средний уровень образования, развивавшийся под влиянием стран Западной Европы, часто превышал уровень образования основной массы населения России (Польша, Западная Украина).

В силу указанных причин, а также вследствие того, что территориальное расширение страны осуществлялось практически на протяжении всего

обозначенного периода, в образовательной политике России XVIII – начало XIX вв. можно выделить несколько подходов.

В отношении народов, длительное время проживавших на территории России образовательная политика России заключалась в скоординированной деятельности образовательных учреждений и православной церкви по просвещению инородцев различных сословий.

В основе образовательной политики в отношении инородцев, проживавших на вновь присоединенных территориях, лежала необходимость формирования у населения лояльности по отношению к государственной власти, вследствие чего образование этих народов рассматривалось как средство для их христианизации и русификации. Как отмечал известный просветитель Кавказа М. Миропиев, «вопрос об образовании инородцев – один из самых главных и существенных вопросов нашей внутренней политики уже потому, что он затрагивает значительную массу населения нашего отечества, около 30%. ... Просвещать наших инородцев, сблизать их с русским духом и Россией составляет задачу величайшей государственной и вместе с тем всемирно-исторической важности» [4, с. 221].

При этом в отношении различных народов вновь присоединенных территорий образовательная политика России также имела существенные отличия.

Так, в отношении народностей, где преобладающее большинство населения исповедовало язычество, либо недавно приняло христианство, большое значение в просвещении отводилось миссионерской деятельности духовенства. Примером тому может служить просвещение коренных народов Западной Сибири.

Первая духовная школа в Западной Сибири была основана в 1702–1703 гг. при Тобольском архиерейском доме по приезде туда Филофея Лещинского, назначенного указом Петра I на епископское место. Однако никаких ассигнований на ее содержание отпущено не было. Тем не менее, эта школа продолжала существовать вплоть до 1743 г., когда была преобразована в духовную семинарию.

Предпринятые попытки обучать в этой школе детей «инородцев» из числа коренных жителей Сибири не увенчались успехом. Так, в работе известного исследователя просвещения народов Севера Н. С. Юрцевского приведен следующий рассказ священника Н. Лебедева о судьбе учащихся-самоедов (ненцев), помещенных в эту семинарию в 1774 г.: «Молодые самоеды, обучаясь в семинарии наравне с прочими её воспитанниками, оказывали прекрасные успехи. Они прошли классы риторики и были уже в философском классе, так что можно было уже с полной надеждою смотреть на будущее. Однако же получилось совершенно иначе: все эти дети, один за другим, вскоре же перемерли, не успев окончить полного курса семинарских наук. Что собственно послужило главной причиной их преждевременной смерти: несродная ли самоедам семинарская пища, стеснённая ли для них, как для кочевников, комнатная жизнь, или же тоска по своим оставленным там, в

их родных тундрах, братьям, сестрам и остальным соплеменникам – о том никому неизвестно» [5, с. 103–105].

В этой связи школа постепенно утратила свои функции по обучению иноземцев. В нее принимались только лица духовного звания. Курс наук включал письмо, чтение, церковное пение. К 1727 г. в архиерейской школе обучалось 57 человек и в Знаменском монастыре 14 человек. В 1728 г. в школе было введено преподавание латыни. Таким образом, эта школа, первоначально задумывавшаяся для обучения и христианизации «иноземцев», своей просветительской функции для коренных народов Севера не выполняла. Тем не менее, она сыграла большую роль в образовании народов Сибири, подготовив немало педагогических кадров для последующих миссионерских школ. При Екатерине II, преобразованная в Тобольскую духовную семинарию, она была одной из восьми школ России, где преподавали полный восьмилетний курс [6, С. 8–9]. В семинарии существовали неординарные для своего времени классы – иконописания и татарского языка, которые были введены в 1779 г.

Следует отметить, что в начале XVIII в. в Тобольской губернии, к которой территориально относились земли, населенные народами ханты и манси, открылась целая сеть образовательных учреждений не только церковного, но и светского характера. Так, согласно указу 1714 г. в Тобольске была открыта цифирная школа, сведения о которой почти не сохранились, в 1732 г. была открыта гарнизонная школа, в которую принимались мальчики с 7 лет, обучавшиеся там грамоте, арифметике и военному делу. В 1761–1763 гг. губернатором Ф. И. Соймоновым была открыта школа переводчиков татарского, узбекского и калмыцкого языков, которая готовила кадры для дипломатической службы. С 1764 г. в Тобольске работала геодезическая школа, основанная тобольским губернатором Д. И. Чичериным [6]. Однако, несмотря на то, что важность образования «иноземцев» осознавалась правительством России, коренные жители Югры образованием охвачены не были. Такая же ситуация наблюдалась и в других регионах России.

Так, в регионах Северного Кавказа, традиционно исповедовавших ислам, уже в первой половине XIX века были открыты мусульманские училища, в которых обучение детей русскому языку и другим общеобразовательным предметам совмещалось с преподаванием ислама. Первые такие училища были созданы в 1848 г. при мечетях в Тифлисе. В 1850 г. Наместник Кавказа предложил открыть аналогичные училища в Шемахе, Дербенте, Елисаветполе, Шуше и Баку.

Поскольку местное население относилось к таким учреждениям с недоверием, в целях привлечения в них учеников, для окончивших курс предусматривался ряд льгот. Например, выпускники, успешно завершившие курс обучения, имели право на более раннее получение первого офицерского чина. Кроме того, они принимались в гимназии по экзамену в класс, соответствующий уровню подготовки, и, по желанию родителей, могли быть освобождены от изучения европейских языков.

Следует отметить, что вместе с открытием мусульманских училищ, российская образовательная политика в отношении инородцев, исповедовавших ислам, предусматривала также обучение детей местной знати в лучших учебных заведениях России. Целью этой меры было формирование лояльности местного населения к государственной власти.

Так, с конца XVIII в. получила распространение практика направления детей знатных горцев в кадетские корпуса и другие учебные заведения центральной России. Первыми новых воспитанников приняли Лазаревское училище восточных языков (1802 г.) и Московский университет. Кроме того, в 1842 г. при Ставропольской гимназии было учреждено приготовительное отделение для горских мальчиков с пансионом, по окончании которого они должны были поступать в кадетские корпуса или другие учебные заведения.

Более жесткая политика в отношении национального образования проводилась Российским государством в отношении инородцев, населявших Западную Украину, Белоруссию, Польшу, где ощущалось сильное влияние католицизма, поддерживавшего сепаратистские настроения шляхты и не желавшего идти на компромиссы с официальной властью. Политика России в отношении этих народов сопровождалась закрытием католических школ, запретами на использование родных языков, насильственной христианизацией населения.

Как видно из указанного выше, образовательная политика России в отношении национальной школы в XVIII – начале XIX вв. отличалась противоречивостью и неоднородностью.

С одной стороны, в период формирования государственной системы образования проблема обучения инородцев осознавалась в России как достаточно актуальная. Официальная образовательная политика уделяла много внимания поиску адекватных форм образования многочисленных народов, населявших страну. Активный процесс распространения национальных школ оказал позитивное влияние на уровень грамотности местного населения.

С другой стороны, процесс приобщения коренных народов к русской культуре в этот период зачастую проводился без учета культурных и духовных потребностей инородческого населения, сопровождаясь насильственным насаждением христианства, ломкой устоявшегося уклада жизни коренных жителей, отсутствием квалифицированных педагогических кадров, несовершенством организации национальных школ, недостатками финансирования начинаний в сфере образования и другими недостатками.

Результатом несовершенства образовательной политики было негативное отношение к первым школам со стороны инородческого населения, нежелание отдавать своих детей на обучение, а часто и открытое сопротивление местных жителей.

Безусловно, трудности в осуществлении образовательной политики среди инородцев носили объективный характер. Как правило, она проводилась в обстановке конфронтации с местной знатью и сопротивления религиозных лидеров. Однако насильственная христианизация, невнимательное, разрушительное отношение миссионеров и других российских просветителей к родной культуре и языку инородцев также вносили негативную окраску в восприятие населением проводимых реформ.

Все это вело к низкой эффективности образовательной политики России в отношении инородцев, и требовало разработки новых концептуальных подходов к национальному образованию.

Библиографический список

1. **История** педагогики / Под ред. В. А. Сластенина. – М. 1999. с. 28.
2. **Корнетов, Г. Б.** Всемирная история педагогики. [Текст] / Г. Б. Корнетов – М. 1994. С. 42.
3. **Леонтьев, А. А.** Система образования в России. «Школа 2100». Приоритетные направления развития Образовательной программы [Текст] / Под научной редакцией А. А. Леонтьева. Вып. 4. – М. 2000. – с. 82.
4. **Труды** особого совещания по вопросам образования восточных инородцев. – СПб. 1905. с. 221.
5. **Юрцевский, Н. С.** Очерки по истории просвещения в Сибири. [Текст] / Н. С. Юрцевский – Ново-Николаевск. 1927. Вып. 1. – С. 103–105.
6. **Исторический** опыт народного образования Тюменского края: материалы научно-практической конференции. – Тобольск. 1992. с. 8.

УДК 37

Е. С. Бабунова

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Культурная деятельность ЮНЕСКО сосредоточена на стимулировании творческой деятельности человека, изучении культур и охране мирового культурного наследия. При этом одной из главных задач своей деятельности ЮНЕСКО провозглашает создание реальных условий для удовлетворения этнокультурных потребностей детей и молодежи.

Этнокультурное образование должно стать институтом воспроизводства и развития этнокультуры, оно должно принять в качестве критерия эффективности повышение уровня этнокультурной образованности личности. Под термином «дошкольное этнокультурное образование» мы понимаем систему

обучения и воспитания, направленную на формирование этнокультурной личности.

Осуществленный нами анализ научной литературы показал, что проблема дошкольного этнокультурного образования определяет специфику использования социально-педагогических возможностей этнокультуры в развитии личности.

Этнокультура понимается нами как совокупность выработанных этносом явлений и объектов материальной и духовной жизни, являющихся его спецификой, находящей свое отражение в языке и отличающей один этнос от другого.

Материальная культура – это объекты (предметы, вещи), материально существующие в пространстве в определенные временные периоды, например, орудия труда, жилище и хозяйственные постройки, пища (сюда же входят культурные растения и домашние животные), одежда и украшения, средства транспорта и связи.

Духовная культура – это выработанная коллективным разумом людей вся система производственных навыков, народных знаний, традиций и обычаев (связанных с хозяйственной, социальной и семейной жизнью человека), различных видов искусств, народного творчества, религиозных представлений и верований, которая передается как обязательная информация от поколения к поколению через этнокультурное образование.

В разрабатываемой нами концепции мы рассматриваем дошкольное этнокультурное образование как педагогическую систему, направленную на приобщение личности к ценностям культуры и овладение социальным опытом своего и иного этноса, а также развитие ценностно-смысловой сферы его сознания, становления его личности и индивидуальности как субъекта поликультурного общества.

В узком педагогическом смысле этнокультурное образование – это процесс влияния на человека с целью формирования личности, способной выйти за рамки своей этничности, с одной стороны, а с другой – уважающей и принимающей культуру своего этноса, развития ее качеств в соответствии с требованиями жизни в поликультурном обществе. Смысл этнокультурного образования заключается в ориентации на общечеловеческие и этнические ценности.

Проведенный нами анализ показал, что в рамках этнокультурного образования дошкольное этнокультурное образование рассматривается как гуманитарная практика в единстве трех аспектов (социальное явление, процесс и деятельность), отражающих три аспекта духовного бытия человека: его социокультурное (социокультурная контекстность, выбор и осуществление культуросообразного образа жизни и поведения), индивидуальное (самостоятельное становление субъектом деятельности, поведения, отношений, культуры) и сопричастное бытие вместе со значимыми другими (межсубъектное ценностно-смысловое диалогическое взаимодействие).

Внимание современного общества к культуре, к человеку, его духовному миру составляет характерную черту цивилизованного мира. В работах философа Г. С. Батищева общечеловеческие ценности определяются понятиями Добро, Истина, Красота, Нравственность, Полезность. Эти ценности принадлежат к разряду вечных, являются ценностями культуры, науки и образования [1]. По мнению М. С. Кагана, социально – личностное развитие невозможно вне понятий культура и ребенок. Культура понимается автором как целостный взгляд на вещи, которые отражают технологию и духовность. Культура выступает интегрирующим фактором освоения общечеловеческих ценностей [7].

Ряд авторов рассматривает культуру с позиции аксиологического подхода (В. В. Давыдов, А. И. Леонтьев, Э. С. Маркарян, М. Мид, Э. А. Орлова и др.). Согласно точке зрения указанных авторов, культура рассматривается как ценность, выполняющая межпоколенную трансмиссию, т. е. культура – это содержательный аспект социальных отношений. В отношениях проявляется опыт народа, образ и стиль жизни людей, составляющих основу поведения человека.

По мнению академика Г. Н. Волкова, культура – это созданное и накопленное человечеством материальное и духовное богатство, которое служит дальнейшему развитию (культивированию), приумножению творческих возможностей личности [5].

Общепринятым в философской и исторической литературе является рассмотрение культуры через призму материальных и духовных ценностей. В работах Ю. Бромлей культура понимается как совокупность материальных объектов, идей, образов, технологий их изготовления и оперирования ими, устойчивых связей между людьми, оценочных критериев. В данном случае культура рассматривается как социальная память человека, представленная в рукотворном мире, в символах и знаках.

В. С. Библер, рассматривая феномен культуры XX века, определяет следующие подходы: диалогичность культуры, предполагающей взаимопритяжение и взаимоисключение прошлых, настоящих и будущих культур; диалогичность культур предполагает особую форму их общения – взаимопереход и взаимообновление; общение личностей реализуется через общение культур. Согласно точке зрения В. С. Библиера, культурологический подход способствует четко выраженной и выстроенной направленности образования на культуру. Исходные теоретические положения В. С. Библиера опираются на принципы дополнительности и соответствия, суть которых заключена во взаимосвязи образования, культуры, искусства и личности. Эта взаимосвязь есть современная черта культуры. Человек в образовании и культуре представлен как субъектная ценность и результат своей собственной деятельности [3].

Основополагающее значение для обоснования теоретических посылок нашего исследования имеют следующие философские положения: культура – уникальный феномен общества, многофункциональный по

своей роли, поскольку служит передаче и сохранению социального опыта в форме материальных и духовных ценностей; несет в себе познавательное содержание; способствует становлению определенного исторического типа личности; является формой организации общественной жизни (С. Н. Артановский, А. А. Беляев, Ю. Бореев и др.); культура – содержательный аспект социальной жизни людей, выраженный в создаваемых ими материальных и духовных ценностях (В. С. Библер, П. С. Гуревич, Э. С. Маркарян); овладение культурой способствует развитию социальной сущности личности, приобщая её к национальным и общечеловеческим ценностям (С. Н. Артановский, Э. С. Маркарян).

У истоков общечеловеческой культуры стоит национальная культура. Постигание национальной культуры рассматривается философами под углом зрения изучения её особенностей. Так, Н. Бердяев в книге «Судьба России» писал: «Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно – человеческой, она всегда конкретно – человеческая, то есть национальная» [2, с. 3].

Но если определение культуры довольно четкое, то очертить контуры понятия «народная» можно только в определенном контексте. В исследовании В. С. Болбас характеризуется понятие «народ». Оно может означать: все население страны или региона; классы и слои населения, которые представляют собой подавляющее большинство общества и состоят в основном из трудящихся; различные формы исторических объединений людей (племя, род, нация). Только третий вариант определения В. С. Болбас относится к категории «этнос». В этом случае термины «народная культура» и «этническая культура» приобретают синонимическую взаимосвязь. Каждый конкретный этнос создает на протяжении веков свою собственную культуру. Отсюда, можно утверждать о возникновении множества культур, которые имеют свои универсалии (нормы, ценности, правила, традиции), т. е. свойства, присущие всем народам [4].

Народная культура как определенная целостность может состоять из материальной и духовной частей. К материальной культуре авторы относят все материальные средства, орудия, продукты человеческого труда, технику, жилища и т. д. к духовной составляющей можно отнести народное искусство, религию, идеологию, нормы морали и поведения («моральный кодекс»), воспитание и обучение подрастающего поколения, т. е. народную педагогику.

Ряд авторов (И. Ф. Галигузов, Д. С. Лихачев и др.) оспаривают деление культуры на материальную и духовную. По их мнению «не должно быть выпячивания одного по отношению к другому. Грани между материальной и духовной сферами культуры весьма условны и расплывчаты» [6]. Материальные предметы культуры являются воплощением идеи, художественного вкуса, требований морали, выражают эстетические привязанности и уровень интеллекта. В связи с этим, И. Ф. Галигузов предлагает «делить материальные продукты культуры народа на предметно-вещественные (жилища,

орудия труда и т. д.) и знаково-символические». К ним относятся те продукты культуры, которые передают свою информацию через слова, символы, знаки, изображения (устное народное творчество, картины, росписи, схемы, танцы и т. д.). Материальное и духовное находятся в диалектическом единстве [6].

Этнометодологический (этнокультурный) научно-теоретический подход в образовании предполагает использование потенциала народной педагогики. Методологические основы определили деятельностный и личностный подходы к развитию ребенка дошкольного возраста; культурологический и аксиологический подходы, определяющие культуру как ценность и её своеобразие. Современный подход к этнокультурному образованию предполагает его гуманистический характер, направленный на общечеловеческие ценности, реализацию идей педагогики сотрудничества, содружества, собратства и субъектно – субъектных отношений. Образование в контексте культуры рассматривается как проектировочная деятельность человеком своей жизнедеятельности, где социально-значимые качества личности и её индивидуальность определяются мерой включения в социокультурное, в том числе этнокультурное пространство.

Этнокультурное образование, построенное по принципу возрастной сообразности и психологической адекватности должно опираться на личностно – ориентированное взаимодействие педагога с детьми. Для того чтобы взаимодействие протекало в такой форме, необходима особая организация образовательного пространства, определенный стиль поведения взрослых и детей. В образовательном пространстве ДОУ необходимо создавать максимально качественные условия для реализации этнокультурного образования.

В условиях интеграции содержания, различных видов деятельности особое значение приобретает средовой фактор этнокультурного развития дошкольников.

Современный философский взгляд на среду базируется на понимании её как системы, включающей разнообразные взаимосвязи предметного и личностного характера.

С позиции психологии социокультурная среда представляет собой источник, питающий развитие личности, а совместная деятельность и общение людей между собой, посредством которых осуществляется движение личности в мире людей, выступают подлинными основаниями и движущей силой развития личности.

По мнению Н. В. Гусевой, *социокультурная среда* представляет совокупность вещных структур и зависимостей, через которые реализуются деятельность и ролевое поведение индивида. Эта же позиция находит отражение Н. Л. Новиковой, Л. П. Бугевой, которые под средой понимают социальное пространство, окружающее человека, содержание которого он воспринимает, с которым взаимодействует.

Среда тесно связана с природой, она отражает процесс культурного развития народов, проживающих в данном регионе. С этих позиций среда может выступать как образовательная, где образование выступает моментом существования социума и его «моделью», в ней есть сила и действие (В. С. Библер); способствует распространению и приобретению новых социокультурных ценностей; усиливает субъектно-субъектные взаимоотношения (А. В. Мудрик).

Образовательную среду можно классифицировать по широте охвата, уровням соподчиненности: образовательная среда региона, муниципального образования, района, социальных институтов. По мнению В. И. Слободчикова, границы содержания образовательной среды определяют предметность культуры и внутренний мир, сущностные силы человека в их взаимоотношении, в образовательном процессе. Л. И. Божович, рассматривая влияние среды на личность дошкольника, определяла среду как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий. Данное сочетание создает основу для динамики развития и появления новых качественных образований. Главным является активная включенность ребенка в среду, его эмоционально – положительное отношение к ней.

По мнению А. Н. Леонтьева, среда – это, прежде всего то, что создано человеком как отражение человеческого творчества, культуры [8]. Культурная одаренность заключается, прежде всего, в том, чтобы освоить, овладеть этнокультурным содержанием среды, то есть ребенок является активным исследователем данной среды. Таким образом, средоориентированный подход позволяет перенести акцент в деятельности педагога с активного воздействия на личность в область формирования среды.

Проектирование образовательного пространства дошкольного учреждения учитывает неоднородность и разнообразие микросред, среди которых:

- *предметно – пространственная среда.* Её компоненты обеспечивают полноценность социального развития ребенка, «удовлетворяют потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка» (Л. С. Выготский). Параметры построения предметно пространственной среды учитывают деятельностно-возрастной подход, полифункциональность предметного мира отражают особенности той или иной образовательной программы (Н. Н. Поддяков, С. Л. Новоселова, Л. М. Кларина и др.);

- *среда субъектно-субъектного взаимодействия,* которая обогащается содержательным взаимодействием различных субъектов как участников образовательного процесса (Ю. С. Мануйлов, В. А. Петровский, Л. И. Новикова, В. Д. Семенова). Принадлежность субъекта к миру детей или к миру взрослых дает возможность выделить основные среды его жизнедеятельности, обусловленные законами взаимодействия субкультур;

- *среда образовательного процесса,* включающая систему образовательных отношений и находящую отражение в разнообразных образовательных мероприятиях;

– *воспитательная семейная среда* как социокультурное окружение, имеющее свой потенциал, особенности. Данный вид среды дает возможность «погружения» ребенка в мир семейной, трудовой, коммуникативной, информационной культур; родители являются первоочередными носителями социокультурной информации;

– *культурно – историческая среда*, включающая: художественную, социокультурную, образовательную, культурную, природную, историческую (Т. Ю. Купач, Р. М. Чумичева).

Среди источников формирования начал исторического самосознания мы выделяем этническую культуру, географическую определенность народа, его историческое прошлое. При этом, включая исторические ценности в культурно – образовательное пространство, необходимо помнить о субъективном смысле информативности знаний, что определяется характером социального опыта детей.

Вышеописанное позволяет утверждать, что важнейшим организационно – педагогическим условием может выступать этнокультурное пространство (среда), которое включает в себе мощный образовательный потенциал. В исследовании В. А. Петровского, Л. М. Клариной, Е. Д. Висангириевой подчеркивается, что социокультурная развивающая среда (частью которой является этнокультурная) должна быть сложной, гетерогенной (разнообразной), позволять ребенку свободно переходить из одного «поля» смыслов в другой. В связи с этим, среда должна быть незавершенной, являясь стимулом для проявления субъектной позиции ребенка. Социокультурная среда создает возможности как для духовно – эмоционального, так и познавательно – действенного проявлений.

В нашем исследовании при создании социокультурной среды, включающей этнокультурную, ведущими линиями реализации данного условия были: предметно – информационная обогащенность (атрибуты народного быта, макеты народных жилищ, краеведческие уголки и экспозиции и др.); образцы творческой деятельности различных народов региона (предметы – подлинники: книги, картины; декоративно – прикладное искусство и др.); эмоционально – ценностная культурная значимость (народные игрушки, предметы, обладающие исторической, духовной, эстетической ценностью); знаково – символическая насыщенность (портреты исторических личностей, фотографии, костюмы народа, атрибуты народного домашнего быта).

Обогащение разных видов средств шло за счет использования элементов народной педагогики: мини – музей («Путешествие в прошлое предметов»), детские музеи («Один шаг – и ты в истории»); уголки народного творчества, где представляется возможность для практической творческой деятельности; краеведческий музей ДООУ, тематические экспозиции которого отражали основные сферы жизнедеятельности края: историческая, культурная, трудовая, экологическая, культурно – досуговая.

Основываясь на определении традиции как модели, передаваемой из поколения в поколение, в содержание образовательной среды вводились различные традиции: календарно – трудовые (связанные с хозяйственной деятельностью народа, согласно народному календарю, связанные с овладением и применением трудовых операций; воспитанием трудолюбия, формированием ценностного отношения к труду); семейно – бытовые (связанные с реализацией семейных взаимоотношений, воспитанием, обучением детей, с организацией быта семьи, с освоением морально – этического кодекса, являющегося регулятором семейных отношений); социальные (связанные с общественными отношениями, окружающим миром)); праздничные (отражающие синкретическую форму культуры народа, сочетающую в себе разнообразные возможности выразительности и изобразительности); фольклорные (использование фольклорных жанров в быту, семье, воспитании детей, в общении, на праздниках и т. д.).

Основными формами реализации данных традиций выступали: организованный цикл познавательных занятий (беседы, рассматривание оригинальных предметов быта: костюмы, посуда, украшения, картин и репродукции, иллюстраций, фотографии, слайдов; просмотр и прослушивание аудио – и видеозаписей; «Путешествие по реке времени», «Путешествия по карте» и др.); организация экскурсий в художественные мастерские, в реальные деревню, станицу, аул [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16].

Стилевая педагогика поведения участников, понимание необходимости и обязательности взаимодействия могут стать залогом успешности образовательного процесса детского сада. Проектирование и реализация этнокультурной среды способствует становлению социокультурного развития дошкольника, формированию этнокультурной личности.

Библиографический список

1. **Батищев, Г. С.** Деятельностная сущность человека как философский принцип [Текст] / Г. С. Батищев // Человек в социалистическом и буржуазном обществе. – Л.: ЛГУ, 1966. – С. 254–267.
2. **Бердяев, Н. А.** Смысл истории [Текст] / Н. А. Бердяев. – М.: Мысль, 1990. – 173 с – 126 с.
3. **Библер, В. С.** Культура. Диалог культур. [Текст] / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31–35.
4. **Болбас, В. С.** О понятиях и терминах этнопедагогике [Текст] / В. С. Болбас // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 45–56.
5. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогика [Текст] / Г. Н. Волков. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 168 с.
6. **Галигузов, И. Ф.** Народы Южного Урала: история и культура [Текст] / И. Ф. Галигузов. – Магнитогорск, 2000. – 499 с.
7. **Каган, М. С.** Философия культуры [Текст] / М. С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.

8. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 345 с.
9. **Чумичева, Р. М.** Взаимодействие искусств в формировании личности старшего дошкольника [Текст] / Р. М. Чумичева. – Ростов н / Д.: РГПУ, 1995. – 272 с.
10. **Бубякина, Н. Е.** Мультикультурное воспитание и образование как основа создания полиэтнической школы [Текст] / Н. Е. Бубякина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 184–191.
11. **Волков, Г. Н.** Факторы народного воспитания в их взаимодействии [Текст] / Г. Н. Волков // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 235–260.
12. **Цаллагова, З. Б.** Этнопедагогический диалог культур [Текст] / З. Б. Цаллагова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 231–234.
13. **Цаллагова, З. Б.** Рецепты народного воспитания [Текст] / З. Б. Цаллагова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 289–297.
14. **Цибизова, Е. Б.** Гражданское образование школьников средствами краеведения в условиях крупного города [Текст] / Е. Б. Цибизова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 351–358.
15. **Марченко, О. Н.** Национально-региональный компонент в курсе литературы (на примере изучения фольклора коренных народов Таймыра) [Текст] / О. Н. Марченко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 304–319.
16. **Наурызбаева, Р. Н.** Применение эвристических методов в развитии художественно-творческой деятельности учащихся средствами народных традиций [Текст] / Р. Н. Наурызбаева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 295–303.

Р. А. Орлова

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современные процессы глобализации, протекающие в направлении расширения взаимосвязей и взаимодействия различных стран и народов, актуализируют проблему роста национального самосознания, выражающегося в интенсивном развитии традиционно-национальных культур. В этих процессах нашло отражение противостояние двух противоположных динамических культурнопреобразующих тенденций общественного развития: с одной стороны, усиление универсализма, с другой – значимости уникального, национально – культурного, индивидуально – личностного.

Анализируя современный процесс подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности, нами отмечены возросшие требования общества к высшей школе:

– подготовка специалистов нового поколения в соответствии с перспективами научно-технического развития;

- замена статической модели подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности динамической, для которой характерна постоянная модернизация содержания, форм и методов обучения в вузе;
- участие в решении приоритетных, комплексных научно-исследовательских задач;
- осуществление связи высших учебных заведений с производством и др.

В первую очередь, речь идет о новом подходе к овладению необходимыми для будущего специалиста знаниями. Он выражается не столько в их количественном накоплении, сколько в интегративности гуманитарных, фундаментальных и профессиональных знаний, их обязательной реализации в практической деятельности еще в период обучения в вузе, необходимости формирования не столько знания-информации, сколько знания-мысли.

Мы видели свою первоочередную задачу в воспитании у студентов таких качеств личности, которые бы реально способствовали профессиональному саморазвитию, совершенствованию профессиональной компетенции будущего специалиста.

Одним из основополагающих качеств личности студентов мы считаем культуру межнационального общения, рассматривая развитие у них данного качества как важное условие успешной подготовки к будущей профессиональной деятельности как конкурентоспособного специалиста.

Общественно-исторические, социально-культурные, психолого-педагогические тенденции в преобразованиях российского общества оказали влияние на актуализацию проблем образования и воспитания культуры межнационального общения молодежи.

Теоретический анализ научной литературы (А. И. Арнольдov, М. М. Бахтин, В. Л. Бенин, Э. В. Ильенков, Д. С. Лихачев, Ю. М. Лотман, М. К. Мамардашвили, В. М. Межуев, Н. З. Чавчавадзе) приводит к выводу, что культура имеет историческое измерение, превращает человека в субъект и одновременно в результат исторического процесса. Потенциал культуры, как особое явление, во-первых, обладает всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей человека; во-вторых, в культуре аккумулирован человеческий опыт бытия и освоения мира в виде способов восприятия, мышления, переживания и действия, а также в виде знаний, ценностей, норм, целей и смыслов, хранящих и воспроизводящих опыт духовной и практической деятельности. При этом образование играет роль ее «живого переводчика и транслятора» (М. М. Бахтин).

Высшее образование, педагогическое в том числе, призвано осуществлять ценностное ориентирование студента в культуре на самовоспроизводство личности. Новая парадигма образования приобщает молодое поколение к ценностям мировой культуры, культуры народа, она направлена на воспитание молодёжи в духе взаимоуважения, бережного отношения к родному языку и национальному достоянию народа, на осознание равенства и рав-

ноправия всех наций и народностей на основе приоритета общечеловеческих ценностей.

Культура межнационального общения как система характерных для личности, наций, классов и социальных групп или общества в целом идей и представлений, способов, форм и видов специфической культуротворческой деятельности углубляет взаимодействие и взаимовлияние людей различных национальностей, норм и национальных установок. Культура межнационального общения студента рассматривается как социально-педагогическое явление. Её ценностно-смысловое содержание базируется на социально-философских и педагогических идеях преемственности поколений в знаниях о взаимосвязи образования и культуры, субъектности этноса, народности воспитания (Г. Н. Волков, Л. А. Волович, С. И. Гессен, Л. Н. Коган, Э. С. Маркарян и др.); на идеях социокультурной и этнокультурной идентичности личности (Ю. В. Арутюнян, Е. П. Белинская, Л. М. Дробижева, Т. Г. Стефаненко и др.); на идеях влияния социальной и этнокультурной среды на воспитание и развитие личности (М. А. Галагузова, А. Я. Журкина, И. А. Колесникова, Р. А. Литвак и др.).

Теоретический анализ психолого-педагогической, культурологической, социологической литературы позволил определить понятие «культура межнационального общения» как специфическое звено процесса профессиональной подготовки специалиста сферы «человек-человек», обеспечивающее полноценное межнациональное общение, направленное на освоение национальных, общечеловеческих ценностей и обогащающее личность студента.

Структура культуры межнационального общения представлена тремя взаимосвязанными компонентами: интеллектуальным, деятельностным, ценностно-мотивационным.

Интеллектуальный компонент характеризует знания, взгляды, убеждения человека. На основе знаний вырабатываются убеждения, которые отражают мотивацию, непосредственно стимулирующую поведение человека.

Отметим, что знания превращаются в личностные убеждения только в процессе деятельности человека. Кроме того, именно в практической деятельности человек проявляет свои убеждения, формирует необходимые умения и навыки по реализации взаимоотношений с представителями различных национальностей, умения доброжелательного, конструктивного межнационального общения. Все это дает основание выделить в структуре культуры межнационального общения деятельностный компонент.

Ценностно-мотивационный компонент включает национальные и общечеловеческие ценности, позволяющие оценивать свои поступки, действия и поведение других людей с точки зрения определенных представлений, выбирать предпочтительный способ межнационального общения, предполагает характеристику ценностей, интересов, целей, мотивов участия человека в межнациональном общении.

Исследователи выделяют основные функции культуры межнационального общения:

- гуманистическая: способствует развитию гуманитарной, нравственной, духовной, эмпатической культуры личности;
- коммуникативная: обеспечивает нравственно-эмоциональное взаимодействие с представителями разных этнических общностей как носителями различных этнокультурных ценностей;
- аксиологическая: обеспечивает создание, сохранение и усвоение социокультурных ценностей, инициирующих сохранение этнокультурной идентичности и развитие общей культуры личности;
- познавательно-развивающая: культура межнационального общения представляет собой способ овладения вариативной системой знаний и умений, социокультурным опытом, в том числе и межнационального общения, фактор развития и саморазвития личности и культуры;
- воспитательная: обеспечивает формирование системы позитивных отношений личности к ценностям национальных культур и их носителям, к традициям и обычаям народов, к их педагогическому опыту;
- регулятивно-корректирующая: выступает фактором регуляции процессов общения, развития и саморазвития личности в поликультурном социуме.

Необходимым условием успешного воспитания культуры межнационального общения школьников является профессиональная подготовка учителя, формирование готовности учителя к воспитанию культуры межнационального общения, имеющие свою специфику в поликультурном регионе. Подготовка будущих учителей к работе в поликультурном пространстве региона нами рассматривается как процесс, в основе которого лежит специально организованная и сознательно осуществляемая педагогическая деятельность по овладению поликультурным общественно-педагогическим опытом, необходимым для успешной работы в образовательных учреждениях многонационального региона.

Готовность будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения рассматривается как качество личности, проявляющееся во внутренней ориентированности на воспитание культуры межнационального общения младших школьников, в способности определять для себя личностный смысл в воспитании культуры межнационального общения, в стремлении и умении добавить новые знания о воспитании культуры межнационального общения, в эффективном умении использовать их для оптимального решения возникающих проблем межнационального общения на основе диалога культур, взаимопонимания, уважения, толерантного взаимодействия с людьми других национальных культур, в использовании возможностей межнационального общения для развития личности.

С целью формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников нами сконструирована и экспериментально проверена модель формирования

готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников, включающая в себя следующие блоки: *целевой* (призван формулировать основные цели функционирования данного процесса); *мотивационно-ценностной* (*создаёт побудительную и направляющую базу для формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников*); *когнитивный* (*интеграция общекультурных, профессиональных, психолого-педагогических знаний по проблематике воспитания культуры межнационального общения младших школьников*); *деятельностный* (интегрирует требования предстоящей профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов, возможностей вуза по формированию готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников); *оценочно-регулятивный* (оценивает результативность работы по формированию готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников).

Целью модели является формирование готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников.

Цель позволяет предвосхитить ожидаемый результат и задать ориентиры деятельности преподавателей.

В процессе декомпозиции цели нами сформулированы следующие задачи:

1) формирование оптимального мотивационного комплекса; 2) формирование системы знаний о сущности воспитания культуры межнационального общения младших школьников; 3) формирование умений воспитания культуры межнационального общения младших школьников; 5) формирование опыта самостоятельного нахождения и выбора способов воспитания культуры межнационального общения младших школьников в новых ситуациях; 6) формирование опыта рефлексии и оценки.

Состояние каждого элемента модели и их взаимодействие определяется принципами гуманизации, координации, интеграции, преемственности, диатропичности.

Одним из принципов модели формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников является *принцип гуманизации*, который в контексте исследуемой проблемы рассматривается нами в двух направлениях: гуманизация образовательного процесса, гуманность цели, методов, средств обучения и воспитания на всех этапах процесса формирования готовности будущего учителя к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников; признание ценности человека как личности, сотрудничество и сотворчество превалирует над авторитарными воздействиями, утверждая субъект-субъектные отношения.

Эффективность функционирования образовательного процесса формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников в значительной мере зависит от реализации *принципа координации*, в основу которого положена деятельность субъектов управления, ориентированная на слаженную работу всех составляющих звеньев образовательного процесса. Принцип координации, предполагает ясность цели по формированию готовности будущего учителя к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников, логичность и согласованность шагов при движении к этой цели, четкость планирования.

Принцип координации связан с *принципом интеграции*, который заключается в обеспечении целостности образовательного процесса и его результата. Данный принцип обеспечивает взаимосвязь как внутри элементов, так и между элементами, входящими в образовательный процесс.

Принцип преемственности в рамках нашего исследования рассматривается как педагогический принцип, обеспечивающий стабильную связь между отдельными сторонами и этапами формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников. Проявляясь в образовательном процессе при переходе студента от одного образовательного этапа к другому, более высокому, принцип преемственности формирует условия для дальнейшего развития личности обучаемого.

Принцип диатропичности в процессе формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников обусловлен разнообразием образовательных задач, содержания, форм, методов и мотивов его участников, уровня подготовленности, психологических особенностей субъектов образовательного процесса.

Рассмотренные методологические подходы позволили выделить критерии готовности будущего учителя к воспитанию культуры межнационального общения учащихся: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный и разработать их показатели.

Мотивационно-ценностный критерий выявляет ценностное отношение к самому себе, к другим, осознание необходимости педагогической работы по воспитанию культуры межнационального общения младших школьников, понимание учителем своей фасилитативной позиции в этом процессе, осмысление ценности профессионального самосовершенствования, понимание собственных целей, потребностей и интересов, степень удовлетворенности уровням культуры межнационального общения.

Показателями когнитивного критерия являются знания о способах воспитания культуры межнационального общения младших школьников, познание общенаучных и конкретных теорий, наличие умений по определению цели и задач деятельности, поиску дополнительной информации, по овладению методикой диагностики уровня воспитанности культуры межнаци-

онального общения младших школьников и планирование на этой основе развивающей работы.

Деятельностный критерий характеризует владение умениями сотрудничать и взаимодействовать с представителями других национальностей, стремление расширять практические умения и навыки в области воспитания культуры межнационального общения младших школьников.

Рефлексивный критерий позволяет осмыслить представление о контроле, анализе любой деятельности, умения анализировать успешность достижения учащихся, потребность анализировать свой опыт по воспитанию культуры межнационального общения младших школьников, определять новые цели и задачи своей профессиональной деятельности на основе полученных результатов.

Успешность формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников измеряется с помощью обобщенного показателя – коэффициента готовности студентов к воспитанию культуры межнационального общения. Коэффициент готовности студентов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников в нашем исследовании определяется на основе самооценки студентов, оценок преподавателей, непосредственно работающих со студентами.

В соответствии с разработанными в исследовании критериально – оценочным аппаратом формирование готовности будущего учителя к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников проходит на высоком, среднем, низком уровнях успешности. Для каждого уровня успешности нами определены интервалы изменения коэффициента готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения, среднее значение коэффициента готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников и коэффициенты по каждому из критериев.

Для реализации содержания структурных компонентов модели формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников, нами определены следующие педагогические условия:

- разработка и реализация содержания учебной деятельности студента, обеспечение направленности образовательного процесса на основе интеграции общекультурного, общепрофессионального, предметного блоков;
- обогащение образовательного процесса диалогическим взаимодействием преподавателей и студентов при фасилитативной позиции преподавателя;
- активное включение студентов во внеучебную воспитательную деятельность;
- практико – ориентированная направленность процесса формирования готовности будущего учителя начальных классов к воспитанию культуры межнационального общения младших школьников.

Библиографический список

1. **Сластенин, В. А.** Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования [Текст] / В. А. Сластенин, В. А. Беловолов, Е. В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–74.
2. **Екеева, Э. В.** Этническая ономастика как образно-знаковая система национальной культуры [Текст] / Э. В. Екеева // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 298–308.
3. **Хажин, А. В.** Этнопедагогическое воспитание студентов вуза физической культуры [Текст] / А. В. Хажин // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 1. – С. 154–160.
4. **Крестовский, А. В.** Духовно – нравственное воспитание как социально – педагогический феномен [Текст] / А. В. Крестовский // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 192–198.
5. **Цаллагова, З. Б.** Рецепты народного воспитания [Текст] / З. Б. Цаллагова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 289–297.
6. **Юдина, О. И.** Формирование этнической толерантности в поликультурном пространстве [Текст] / О. И. Юдина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 237–243.

РАЗДЕЛ VIII

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 152.3

А. И. Гордин

ТРАНСЛИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СИБИРСКОЙ ПЕЧАТЮ XVIII–XIX ВЕКОВ

Просветительские традиции в российской прессе были заложены с начала ее появления на территории Российской империи. Этому способствовали особые социально-экономические условия развития российского государства. Разделяя общую судьбу российской журналистики, сибирская, имела свои исторические особенности, связанные с освоением Сибири, становлением экономики этого края, культурных традиций и этнической специфики.

Население Сибири всегда пополнялось не только за счет добровольных переселенцев. Значительную роль в формировании культурной и социальной среды сыграли политические ссыльные. Как правило, это были неординарные люди, большинство – образованные.

Пионерами сибирской журналистики так же были люди из этой социальной среды. Они как никто другой осознавали необходимость просветительской деятельности на громадной восточной территории Российской империи.

Первое сибирское периодическое издание называлось в духе того времени – *«ИРТЫШ, превращающийся в Иппокрену»* (Тобольск, 1789–1791 гг.). На титульном листе под заголовком было отмечено, что это ежемесячное сочинение, издаваемое от Тобольского главного народного училища. Следующее издание имело еще более длинное название – *«БИБЛИОТЕКА ученая, экономическая, нравоучительная, историческая и увеселительная в пользу и удовольствие всякого звания читателей»* (Тобольск, 1793–94 гг.).

Важно отметить то, что в первых сибирских изданиях был сразу определен **информальный характер их образовательной деятельности**, хотя конечно это современное понятие тогда еще не было известно журналистам. Понятие «информальное образование взрослых» [8; 9] современные исследователи в области андрагогики раскрывают, как различные формы обучения и самообучения индивидов, не предусматривающих организации учебного процесса, строго определенных форм, времени и тематики обучения и, соответственно, не предполагающих получения документа свидетельствующего

щего о получении какого-то объема знаний. Другими словами, информальное образование – важная составляющая непрерывного образования [7, с. 6], которое позволяет в непринужденной форме расширять горизонт знаний индивида, вырабатывает у него такие необходимые личностные качества как способность к рефлексированию и саморефлексированию, стремление к самосовершенствованию и самоактуализации, к интерпретации и интеграции личного опыта в общественную жизнь, стремление к поиску и реализации новых оригинальных решений в различных видах человеческой деятельности.

Именно на это в ненавязчивой форме информального обучения, которое они называли «просвещением» и ориентировали своих читателей сибирские издания на протяжении развития всей своей истории. Хотя, конечно, первые сибирские газеты, о которых говорилось выше, публиковали еще достаточно по содержанию материалы. В основном это были переводы из западноевропейской литературы. Но примечательно то, что авторы не ограничивались переводами только художественной литературы. На страницах и «Иртыша» и «Библиотеки» публиковались научные и публицистические статьи. Их содержание было ориентировано на восприятие взрослого читателя. А, например, в названии «Библиотеки» прямо указывались предполагаемые направления работы и демократичный характер, публикуемой литературы: *«ученая, экономическая, нравоучительная, историческая и увеселительная в пользу и удовольствие всякого звания читателей»*.

Одновременно с «Иртышом» в течение 1790 года в Тобольске начал издаваться другой журнал – *«Журнал исторический, выбранный из разных книг»*. Эти три издания были единственными, выходившими в то время в провинциальной России (третий – *«Уединенный Пошехонец»*, 1786–87 гг., Ярославль). Экономически, административно и творчески благоприятствовало этому три обстоятельства. *Первое*, в Тобольске того времени существовала бумажная фабрика купца Корнильева. *Второе*, в этом сибирском городке оказались лица, способные, по уровню образования и профессиональной деятельности, принять участие в создании этих изданий. Это были учителя только, что открытого главного народного училища и некто П. П. Сумароков, сосланный в Сибирь за проступок уголовного характера, который если и не обладал литературным талантом, то, во всяком случае, был человеком способным, предприимчивым и *«с большой охотой к литературной деятельности, которая к тому же доставляла ему средства к существованию»* [9, с. 15]. И *третье*, развитию литературной деятельности в Тобольске тогда покровительствовал правитель Тобольского наместничества Алябьев, человек *«благожелательный и просвещенный, который употреблял все меры для распространения тобольских изданий»* [10, с. 20].

Впоследствии, на протяжении всего развития сибирской печати просветительно-образовательные традиции сохранялись и развивались. Показательна в этом смысле история становления и развития самого известного

сибирского издания в дореволюционной России литературного и политического еженедельника «Восточное Обозрение».

«Восточное Обозрение», выходило в свет в Петербурге с апреля 1882 по 1887 годы. Главной целью этой газеты было акцентировать внимание общественности на интересах и нуждах Сибири. Она разрабатывала такие «сибирские вопросы»: о судебной и административной реформе, необходимости земства, об отмене ссылки и др. Делалось это с небывалой яркостью, блеском, поэтому газета быстро сделалась центром сибирской гласности. «Восточное Обозрение» всегда убеждало своих читателей, что у Сибири светлое будущее, доказывало необходимость ее лучшего экономического и культурного существования в современный период времени.

«Восточное Обозрение» стало в то время своеобразной школой для многих сибирских публицистов и в том смысле, что *«они усвоили себе кредо, взгляды этой газеты на все основные сибирские вопросы и стоят за них, так как и до сих пор не изменились условия, под влиянием которых эти взгляды зародились, окрепли и получили обоснованную формулировку»* [11, с. 100]. «Восточное Обозрение» выработала основные направления просветительно-образовательной деятельности сибирской печати, показало пример, как вокруг периодического издания могут формироваться общественные объединения, ярчайшим из которых можно считать сибирское землячество в Санкт-Петербурге. Многочисленные другие сибирские издания, существовавшие параллельно, в то время и позднее развивали эти традиции, применительно к экономическим и этнокультурным особенностям регионов, где они выходили в свет.

Обзор этих изданий на протяжении XVIII начало XX веков, вплоть до советского периода развития сибирской печати позволяет выделить такие направления этой **информальной образовательной деятельности**: *литературное и литературоведческое, географическо-физическое и экономическое, философское, гражданское, информационное и т.д.*

Например, уже «в альманахе *«Прозаические сочинения учеников иркутской гимназии, писанные под руководством старшего учителя российской словесности Ивана Поликсеньева»*, объемом 307 страниц, вышедшем в свет 12 октября 1836 года, были размещены *«разбор басен Крылова, описания (Ангары, Ушаковки, Байкала и др.; размышления (лирические, христианские, нравственные), метафизические (о теории познания), физические (образование вулканов, рек и т.д.); повести, письма, путешествия в Кяхту, известия (об открытии школы канцеляристов) сведения о подписчиках»* [12, с. 28].

Образование многих авторов сибирских газет позволяло им в контексте публикуемых статей делать собственные небольшие научные исследования самого разного характера. Так Ф. Н. Львов в передовой статье «Об устройстве общества для развития промышленности в Восточной Сибири» [14] очень удачно обращается к этимологическому исследованию понятия «промышленность». В своих размышлениях он не только указывает на прямую взаимообусловленную связь между промышленным делом и наукой, но и

на необходимость государства, используя общественный потенциал, неустанно и целенаправленно заботиться об экономическом образовании населения Восточной Сибири.

Сибирские журналисты исследовали не только природные, экономические особенности региона. Их всегда интересовал быт и национальные традиции коренного населения. Одна из первых статей «Буряты Иркутской губернии», посвященная этой теме, принадлежала перу С. С. Шашкова. Автор ее подчеркивает трудолюбие бурят, «способность перенимать многое у других», природную торговую сметку и хитрость. В целом же относится к этой национальности доброжелательно, подчеркивая: *«Посмотрите, как деятелен бурят у себя дома, как деятелен в городе! <...> Посмотрите, как они усовершенствовали возделывание и обработку своих полей: по всей Сибири одни только буряты вводят удобрение и поливку пашен»* [16]. Автор замечает, что лучший хлеб в Иркутске в 1857 г. продавали буряты.

Не только понятие «толерантность», но и современное значение понятий «самопознание», «самосознание», «гражданское строительство» были не чужды сибирским журналистам XIX в. Это становится понятным даже без прямого употребления этих терминов при чтении статьи М. В. Бутаевича-Петрашевского «Местное обозрение». Он писал: *«Эпоха прозябания – в общественности Восточной Сибири, – пишет он, – проходит, и обнаруживаются зачатки стремления к сознательности. <...> Общественное движение может проявляться не только в одних только журнальных статьях, но и помимо их <...> Говоря о том, что среди всего другого, нами прожитого, уже получило права гражданства, мы стараемся выяснить, как от влияния этого вновь вносимого в нашу жизнь элемента могут видоизменяться формы общественных отношений, и определяться в будущем явления нашей общественности.*

Мы убеждены, что в этом случае нам не доведется сказать ничего существенно нового, такого, что не впадало бы на мысль многим из наших читателей. Мы выскажем определеннее, точнее, только то, что уже сознавалось ими отрывочно и разрозненно, т.н. акт внутреннего самосознания, общий многим отдельным членам нашего общества. Мы только формируем его в общих выражениях, т.е. означим, как прожитое сделалось достоянием общественного сознания. <...> Слово гражданственность – выражение многозначительное. <...> Под словом гражданственность мы будем разуметь, как это и принято в науках общественных, такое состояние развития общества, при котором члены этого общества обладают не только сознанием их прав и обязанностей, определенных положительным законодательством, но и действительно пользуются им» [2].

Не забывали сибирские журналисты и подчеркнуть, что развитие общественной жизни Сибири во многом зависит от становления и дальнейшего развития сибирской печати. Так, Н. М. Ядренцев в статье «Сибирь перед судом русской литературы», рассматривая различные точки зрения российских литераторов на прошлое, настоящее и будущее Сибири, говорил:

«Кому же должна принадлежать роль указать будущее Сибири и вывести народ ее на путь цивилизации и исторического прогресса?»

Эта роль должна принадлежать местной литературе, которую до сих пор наша бедная Сибирь не имеет. Издание сибирского журнала теперь могло иметь огромное значение и влияние на развитие жизни в начальном умственном развитии масс. Местная журналистика будет исследовать страну нашу, разрабатывать ее вопросы, предъявлять ее интересы и укажет то будущее, которое будет состоять не в завоеваниях, как утверждают панегиристы, а в создании цивилизации для своего народа, которая вместе с торговлей будет иметь влияние на весь восток и на Азию» [18].

Темами многих статей сибирских журналистов, объектом их пристального внимания были образование, благотворительная и социальная деятельность государства и частных лиц. Одна из первых статей, автор которой серьезно обратился к этим вопросам имела форму писем, т. е. принадлежала к эпистолярному жанру. М. А. Бестужев в письмах к своей сестре Елене в газете «Кяхтенский листок» [1] рассказывал о том, как поставлено образование в кяхтенском женском училище, как организовывались благотворительные молебны в детском приюте этого небольшого сибирского поселения. Более осмысленно тема необходимости развития образования в Сибири, в частности в Иркутске, поднималась Н. М. Ядренцевым в статье «Общественная жизнь Сибири». В ней автор приводит такие факты и комментирует их: *«Но как бы там не было, доказательством нашего неразвития служит то, что общество мало заботится об образовании своих членов, а в купеческом быту – так часто и совсем отвергает его; у нас мало школ, а школ с частной инициативой и совсем нет; у нас в редких городах библиотеки, а ежели и есть, то не поддерживаются; в наших городах нет книжной торговли, и во всей Сибири только в Иркутске – один книжный магазин; частных типографий нет во всей Сибири; журналистики не бывало; у нас нет даже литературного органа, которым бы могли мы заявить свои интересы; наши кошемаки, при всей своей расточительности, не подумали даже создать что-нибудь вроде журнала или книги. Страна, обладающая пространством в 280 т. кв. м(иль), с 4 мил. жителей, не имеет университета, а в университете – наша будущность.*

Пора сибирскому обществу осознать, что образование и цивилизация состоит не исключительно в наружном блеске, не в нарядах и рысаках, не паркетном полотерстве, не в шампанском и игре по большому в стуколку, а в приобретении знаний, которые дает только университет! Пусть же сибирское общество те деньги, которые тратит на эти вещи, жертвует в пользу университета!» [19].

Неоднократно о необходимости открытия университетов в Сибири, в частности, в Иркутске писал и другие сподвижники сибирского областничества А. П. Щапов в статье «Какие факультеты необходимы в сибирском университете?» [17], М. В. Загоскин – «По поводу мнения «Отечественных

записок» о сибирских университетах» [5], Г. Н. Потанин – «Иногороднический вопрос в Сибири» [15].

Диалог культур разных народов – еще одна вполне закономерная, исторически и географически обусловленная тема сибирской печати, которая, с самого зарождения ее всегда присутствовала на страницах сибирских газет. Один из первых к этой теме обратился М. В. Загоскин в статьях «Поляки в Сибири», «Сибирская хроника». Говоря о вкладе ссыльных поляков, он писал: *«По прибытии в Сибирь и по освобождению из тюрем и от постоянного надзора, поляки не предавались отчаянию и не ударились в легкую добычу. Для приобретения средств к жизни они стали заниматься торговлей, ремеслом и даже иногда хлебопашеством. Они очень много способствовали развитию здесь ремесел и огородничества в Сибири. Студент-математик делался слесарем, красильщиком, столяром и часовых дел мастером, помещик учился печь и продавать колбасу, булки, печенья. Колбасное, кондитерское и некоторые другие производства исключительно полякам обязаны основанием и развитием в Сибири. До поляков здесь почти не было ни кафе-рестаранов, ни трактиров, ни порядочных гостиниц.*

В среду и нравы сибирского народа и общества политические ссыльные поляки, во время 20-летнего пребывания, внесли некоторые свои национальные симпатичные качества: устойчивость, сдержанность, такт и замечательно хорошее, сразу бросающееся в глаза, гуманное обращение с прислугою. Они несомненно содействовали поднятию уровня развития в среднем и низшем классах. Нельзя не упомянуть об ученых трудах для Сибири известных натуралистов и геологов из ссыльных поляков Чекановского, Дыбовского, Черского и других.

Нельзя забыть многих врачей из поляков, поплатившихся жизнью на медицинской практике. Имена Логовского, Зиминского, Чечковского, Яроцкого и др. долго не забудутся в Сибири» [6].

Сама творческая среда сибирских изданий всегда в той или иной мере была поликультурной. Это объясняется тем, что, как правило, сотрудниками газеты становились политические ссыльные, значительная часть которых, как в случае с поляками, были выходцы с окраин царской империи. То есть, из Польши, Прибалтики, Украины и т. д. Все это создавала определенные условия в творческой среде, одной из особенностей которой было встреча представителей разных культур, вероисповеданий на одном информационно-ценностном пространстве. Например, когда в Томске в 1881 открылась «Сибирская газета» ее редакционное ядро было сформировано не только из коренных сибиряков А. В. Адрианова, П. И. Макушина и И. Г. Муромова, но и бывшего польского повстанца А. М. Войцеховского. К этому ядру примыкал обширный контингент сотрудников, преимущественно из разбросанных по всей Сибири политических ссыльных. *«Оторванные от родины, – вспоминает один из бывших сотрудников газеты в № 58 газеты «Утро Сибири» от 13 марта 1912 года, – очутившись вдалеке от всего для них дорогого, они относились к «С. Г.», как к своей газете, и старались служить ей верой*

и правдой в качестве корреспондентов и составителей очерков отдельных районов Сибири, в которые судьба забросила их помимо воли и желания» [13, с. 98].

Приведенные выше факты из развития сибирской печати в XVIII–XIX веках доказывают, что **информальное образование взрослых**, которое мыслилось, в то время, как просвещенческая деятельность, изначально было – важнейшим направлением формирования содержания сибирских газет. Эту традицию, впоследствии, продолжили советские и российские издания в XX–XXI веках. Это доказывает тот факт, что, например, только в Иркутске в период с 1991 по 2003 г. издавалось в разное время три интереснейших газеты «Иркутская культура», «Зеленая лампа» и «Александровский централ». Эти некоммерческие издания продолжили традицию **информального образования взрослых** и достигли в этом деле определенного успеха.

Библиографический список

1. **Бестужев, М. А.** Письма к сестре Елене [Текст] / М. А. Бестужев // Кяхтенский листок. – 1862. – № 4.
2. **Буташевич-Петрашевский, М. В.** Местное обозрение [Текст] / М. В. Буташевич-Петрашевский // Амур. – 1860. – № 1.
3. **Головачев, П. М.** Прошлое и настоящее сибирской печати [Текст] / П. М. Головачев // Восточное Обозрение. – 1903. – № 27.
4. **Ефремов, В. С.** Из истории сибирской печати. [Текст] / В. С. Ефремов // Восточное обозрение». – 1903. – № 66.
5. **Загоскин, М. В.** По поводу мнения «Отечественных записок» о сибирских университетах [Текст] / М. В. Загоскин // Сибирь. – 1875. – № 10.
6. **Загоскин, М. В.** Поляки в Сибири, Сибирская хроника [Текст] / М. В. Загоскин // Сибирь. – 1883. – № 31.
7. **Исаев, В. А.** Образование взрослых компетентностный подход [Текст]: монография / В. А. Исаев. – Великий Новгород, – 2005. – 300 с. – С. 6.
8. **Ключарев, Г. А.** Непрерывное образование и потребности в нем [Текст] / Г. А. Ключарев. – М.: Наука. – 2005. – 200 с. – С. 9.
9. **Любимов, Л. С.** История сибирской печати XVIII – начало XX веков / Л. С. Любимов. – Иркутск. – 2004. – 450 с. – С. 15.
10. **Любимов, Л. С.** История сибирской печати XVIII – начало XX веков / Л. С. Любимов – Иркутск – 2004. – 450 с. – С. 20.
11. **Любимов, Л. С.** История сибирской печати XVIII – начало XX веков [Текст] / Л. С. Любимов – Иркутск – Гл. 5. – С. 100–101.
12. **Любимов, Л. С.** История сибирской печати XVIII начала XX веков [Текст] / Л. С. Любимов – Иркутск – 2004. – Гл. 1. – С. 28.
13. **Любимов, Л. С.** История сибирской печати XVIII начало XX веков [Текст] / Л. С. Любимов – Иркутск – 2004. – Гл.3. – С. 98.
14. **Львов, Ф. Н.** Об устройстве общества для развития промышленности в Восточной Сибири [Текст] / Ф. Н. Львов // Иркутские губернские ведомости, – 1858. – № 2.

15. **Потанин, Г. Н.** Иногороднический вопрос в Сибири. [Текст] / Г. Н. Потанин // Восточное Обозрение. – 1884. – № 26. с. 16.
16. **Шашков, С. С.** Буряты Иркутской губернии. [Текст] / С. С. Шашков // Иркутские губернские ведомости. – 1858. – № 11.
17. **Щапов, А. П.** Какие факультеты необходимы в сибирском университете? [Текст] / А. П. Щапов // Сибирь». – 1875. – № 3.
18. **Ядренцев, Н. М.** Сибирь перед судом русской литературы [Текст] / Н. М. Ядринцев // Томские губернские ведомости. – 1865. – № 9.
19. **Ядренцев, Н. М.** Общественная жизнь Сибири [Текст] / Н. М. Ядринцев // Томские губернские ведомости. – 1865. – № 5.

УДК 371.1(С 18)

Е. В. Понятовская

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Тема истории интеллигенции остается актуальной в научных исследованиях. Хотим мы того или не хотим, невозможно обойти вопросы, связанные особенностью формирования интеллигенции и ее жизнедеятельности в разные исторические эпохи и периоды в конкретном регионе.

Опираясь на точку зрения В. С. Меметова, Ю. Ф. Абрамова и других исследователей, согласно которой представители русской интеллигенции унаследовали многовековые традиции античной и византийской культуры, Древней Руси и Московского государства, Российской империи и Советского Союза, а слой образованных людей стал формироваться в эпоху Петра Великого, мы рассматриваем взаимосвязь между появлением пришлых грамотных людей и развитием педагогической интеллигенции в Сибири: именно «пришлые люди» стали, с одной стороны, основателями различных групп интеллигенции, с другой стороны, условием и средством развития интеллигенции.

Первые грамотные люди пришли в Восточную Сибирь в период освоения Прибайкалья русскими землепроходцами. Началом этого освоения принято считать 30-е годы XVII века, когда на территории нынешней Иркутской области были основаны первые крепости-остроги: Илимский, Братский, Киренский, Усть-Кутский, Иркутский острог. Вокруг острогов стали селиться посадские люди, занимавшиеся торговлей, ремеслом, охотой и сельским хозяйством [7, с. 54].

К концу XVII столетия некоторые из Восточно-Сибирских острогов стали городами. В одном из них, Иркутске, решались политические, культурные судьбы не только большей части Сибири, но и Дальнего Востока. Рядом с

городами устраивались и православные монастыри – первые очаги грамотности: Вознесенский мужской (1672), Знаменский (1693). В них со дня своего основания учили не только верить, но и читать.

Сибирь испытывала значительную нужду в грамотных людях для хозяйственных, административных и даже дипломатических целей; поэтому первые сибирские школы, хотя и были духовными, но обслуживали не только церковные, но и общегражданские потребности светской правительственной власти.

Слой грамотных людей не ограничивался священниками и монахами. Среди казаков, промысловиков, крестьян, двинувшихся осваивать новый край, оказалось немало грамотных людей. Поэтому главной формой народного просвещения в Сибири в то время, как и по всей России, было обучение у бродячих «мастеров грамоты».

Началом народного образования области принято считать 1725 г., когда по указу Петра I при Вознесенском монастыре (мужском) г. Иркутска была открыта «мунгальская» школа для «обучения сибирских отроков китайскому и монгольскому языкам в виду лучшего сближения с соседями», которая способствовала не только подготовке переводчиков восточных языков, помогающих развивать торговлю с Китаем и Монголией, но и дальнейшему распространению христианств [7, с. 32]. На протяжении двух десятков лет эта школа была единственной в этом регионе, благодаря которой в Иркутске начал формироваться слой «собственных» грамотных людей.

Начало светского образования области связано с открытием в 1781 г. «градской» школы, которая была открыта на деньги, собранные по подписке среди местного купечества. В этот период времени именно купечество ставит перед правительством вопрос об организации специальных учебных заведений для детей купцов и мещан. Перечень предметов состоял из тех предметов, которые считались необходимыми для овладения купеческой профессией. Не только выгода и польза двигала купечеством при учреждении и финансировании таких учебных заведений, но и желание совершать богоудное дело. Главная цель – дать сиротам и детям обедневших купцов приют и достойное образование. Таким образом, профессиональные знания и умения являлись необходимым компонентом культуры русского купечества, а учебные заведения служили ретранслятором его ценностных доминант не только представителей своего сословия, но и других сословий и состояний [10, с. 135].

К началу XIX в. в Иркутске расположилась резиденция генерал-губернатора Восточной Сибири. Город стал центром иркутской губернии, выделившейся из состава Сибирской, центром епархии и учебных заведений Сибири: были открыты мужская губернская гимназия, уездные училища, Воскресенское приходское училище и др. Постепенно стала формироваться сеть учебных заведений не только в Иркутске, но и в других городах губернии, однако этот процесс был очень медленный. На наш взгляд, одной из причин

медленному формированию сети учебных заведений в этот период времени было небольшое количество педагогической интеллигенции.

На становление сибирской интеллигенции повлияло присутствие декабристов. Мы рассматриваем декабристов как крупнейших русских интеллигентов, просвещеннейших людей в Сибири.

Несмотря на то что численность ссыльных декабристов в различных районах Сибири была невелика, их пребывание не могло не сказаться на судьбе этой земли: они своей просветительской деятельностью внесли существенный вклад в культурное развитие края.

Выбор декабристами вида деятельности и способов ее реализации зависели от ряда причин. Во-первых, это направленность интересов и деятельность до восстания. Во-вторых, это интересы и склонности, возникшие или развившиеся уже во время пребывания в Сибири. В-третьих, деятельность их вытекала из потребностей края и местного населения, учитывая специфику местных национальных, культурных, социальных и природных условий. Неслучайно сибирская администрация часто закрывала глаза на занятия декабристов либо ходатайствовала перед центральной властью в порядке исключения разрешить заниматься хозяйственной, административной педагогической и медицинской деятельностью. В-четвертых, большое влияние оказывал их материальный достаток: для неимущих декабристов очень остро стояла проблема – найти средства к существованию, что зачастую и определяло выбор ими вида деятельности [4; 8; 9].

Педагогическая деятельность декабристов, несмотря на то, что она была строго запрещена, получила широкое распространение. К ней обращались все слои сибирского общества, вплоть до высших чинов местной администрации. Желая дать своим детям хорошее образование, они тем самым шли на сознательное нарушение правительственных распоряжений. Вполне понятно, что в таких условиях эта деятельность декабристов носила, за редким исключением, негласный характер.

Вклад декабристов в дело улучшения образования в Сибири заключался еще и в том, что они старались по возможности положительно повлиять на людей, занимавшихся обучением и воспитанием, на постановку образования в специальных учебных заведениях. Нередко они содержали неимущих учеников на свои средства, оказывали содействие тем, кто желал продолжить образование дальше [8].

В образовательной деятельности ссыльных декабристов в Сибири огромную важность имеет сам феномен личности педагога. Люди, не имевшие специального педагогического образования, в большинстве своем не имевшие до этого соответствовавшего опыта, к тому же пережившие тяжелое крушение своих жизненных планов и попавшие в совершенно новую для себя социальную среду, благодаря своей энциклопедической образованности, широте мысли, высокому моральному облику и передовым общественным взглядам, добились значительных успехов в обучении и воспитании детей и заслужили любовь своих учеников и жителей Сибири.

Образовательная деятельность декабристов имела большое практическое и социальное значение. Как свидетельствуют отзывы современников, архивные данные статистики, исследования, в 1840–1850 гг. то есть в период наиболее активной деятельности декабристов по народному образованию в Сибири, непосредственно благодаря ей и в силу влияния, которое оказали декабристы на образовательную систему региона, в Сибири увеличилось число школ, учащихся, улучшилось качество образования.

Декабристы пробудили к жизни молодые умы интеллигенции, заложили основы понимания значимости образования на развитие Сибирского региона, значимости региона для России, способствовали появлению возможности получать образование и женскому полу, несмотря на то, что большого развития женское образование в этот исторический период не получило, женские учебные заведения начинают появляться. Так, по завещанию купчихи-меценатки Елизаветы Медведниковой был открыт Сиропитательный дом – учебное заведение для девочек из малообеспеченных семей и сирот (1838), в котором в течение 6 лет ученицы получали начальное и профессиональное образование.

В 1845 г. по требованию генерала-губернатора В. Я. Уперта город получил и женское привилегированное учебное заведение – Восточно-Сибирский девичий институт. Несмотря на название, это было среднее учебное заведение для детей из дворянских и чиновничьих семей, единственное учебное заведение для женщин на территории Сибири. При институте был создан педагогический класс, в котором готовились домашние учительницы.

В 1852 г. с помощью купца-мецената Ефима Кузнецова было открыто еще одно городское училище «для девиц духовного звания», в дальнейшем ставшего епархиальным. При нем функционировало одноклассное приходское училище, по окончании которого воспитанницы имели право быть учителями церковно-приходской школы.

Однако долгое время развитие женского образования на территории рассматриваемых городов тормозилось различными причинами, несмотря на то, что в количественном отношении женские гимназии превосходили мужские. В частности в Иркутске количество грамотных девочек было ограничено, поэтому достаточно трудно было производить набор в открытое женское училище. Встречались родители, которые не хотели обучать своих дочерей в учебных заведениях, для них «слово просвещение – пустой звук». Часть родителей считало, что нужно сначала на других посмотреть, «увидеть результаты просвещения на других». Кроме того, широко были распространены слухи, «что грамотных девочек будут отправлять на Амур и что за обучение будут рано или поздно взыскивать деньги» [11, с. 277].

Примечательно, что в этот период времени на территории Иркутской губернии не было ни одного педагогического учебного заведения. Количество пришедших людей с достаточно высоким уровнем образования и культуры обеспечивали потребность региона в учителях.

Только со второй половины XIX в. учителя становятся самой многочисленной профессиональной группой. В 1865 г. на территории Восточной Сибири (Иркутск, Красноярск, Чита) работало 55 учителей, большинство из которых проживало в г. Иркутске. В рассматриваемый период учителя мужского пола составляли абсолютное большинство, причем в Иркутске все же было несколько женщин, в других городах Сибири – только мужчины. Первые учительницы появились в Иркутске в середине 60-ых г. XIX в. Это были выпускницы Девичьего института Восточной Сибири. Ряды женщин-учителей пополнялись за счет сети начальных и средних учебных заведений. Через 15 лет число учительниц возросло в 6 раз, причем большая часть приходилась на Иркутск, к концу века женщины составляли 1/3 части всей учительской интеллигенции [6, с. 47].

Социальный статус педагогической интеллигенции был неодинаков. Большую часть учителей средних учебных заведений по происхождению составляли выходцы из семей дворян, духовенства, учителя начальных учебных заведений из семей духовенства, мещан, чиновников и даже крестьян.

В 70–90 гг. XIX в. был создан целый ряд средних, средне-специальных и начальных учебных заведений, к концу века в Иркутске работало 43 начальных учебных заведения, в т. ч. воскресные школы. Расширение сети учебных заведений в Восточной Сибири потребовало и увеличения количества педагогических кадров. Наиболее остро стоял вопрос подготовки учителей для начальных школ, в которых на тот момент подавляющая часть учителей не имела специального педагогического образования. Это было связано с тем, что до начала 70-ых годов XIX в. не было ни одного специального педагогического учебного заведения. Обычно учителями служили лица, окончившие либо курс духовного семинарии, уездного училища, либо выдержавшие испытание на звание учителя.

С изданием «Положения об учительских семинариях» (1870 г.) и утверждением «Инструкции для учительских семинарий Министерства народного просвещения» (1875 г.) началась целенаправленная подготовка учителей для начальных школ. В 1872 г. была открыта одной из первых Иркутская учительская семинария, к 1917 г. в Восточно-Сибирском учебном округе было 5 семинарий, причем все они были мужскими и готовили кадры как для вновь открывающихся начальных училищ, так и для постепенной замены учителей, не имеющих педагогического образования. Курс семинарского обучения длился 3 года. Подавляющая часть семинаристов были коренными жителями Сибири. По свидетельству А. П. Панчукова, одного из первых исследователей истории народного образования в Восточной Сибири, учительские семинарии не все в достаточной мере заполнялись учащимися. Так, в Иркутской учительской семинарии в 1880 г. обучалось 72 человека, хотя по штату полагалось 78 [8, с. 228]. Причин было несколько. Это и отдаленность учебных заведений от поселений сибиряков, недоступность профессиональ-

ного образования крестьянским детям, материальная необеспеченность, бедность родителей, необходимость выполнения домашних обязанностей, недостаточное знакомство с правилами приемы в учебные заведения, а также нежелание детей служить на педагогическом поприще из-за трудных условий работы. Учитель был плохо обеспечен материально, заработная плата низка, бюджет школ был скуден, помещения для школ непригодны. Поскольку большое количество учащихся по разным причинам отсеивались (по семейным обстоятельствам, ввиду малоуспешности), учительские семинарии могли лишь частично удовлетворить растущую потребность в педагогических кадрах.

Места учительниц в начальных классах могли занять выпускницы педагогических классов при женских гимназиях и епархиальных училищах, а также выпускники духовных семинарий. Частично проблему кадров решали 1–2–3-е курсы по подготовке учителей, которые организовывали при учительских семинариях, гимназиях, начальных училищах. Для подготовки учителей церковно-приходских школ учителя готовились в церковно-учительских семинариях и второклассных школах, значительно уступающим по подготовке кадров по сравнению с учительскими семинариями [1, с. 122–125].

По данным 1 всеобщей переписи населения (1892 г.) общее число лиц, занимавшимся учебно-воспитательным процессом в Восточной Сибири (Иркутск, Красноярск, Чита) составляло 790 человек, в учебных заведениях преподавало 353 человека, остальные 437 чел. – воспитательный персонал, частные преподаватели, из них большая часть проживала в Иркутске.

Таким образом, к концу XIX в. в Восточной Сибири существовали различные формы подготовки, за счет которых происходил рост количества учителей: курсов с разными сроками подготовки, педагогические классы при женских семинариях, церковно-учительские двухклассные школы, педагогические (седьмые) классы в епархиальных училищах. Однако этого было по-прежнему недостаточно для региона. Как показала перепись населения 1897 г., в целом по Сибири грамотность населения составила 12,4%, на селе – 9,9% , среди женщин соответственно 5,1 и 3,2% [7, с. 15].

Период конца XIX – начало XX вв., несмотря на то, что Восточная Сибирь в отличие от центральной части России, обладала рядом таких особенностей, как экстремальные условия жизни, очень низкая плотность населения, кочевой уклад жизни коренного населения и его культурная отсталость и безграмотность, инертность общества к культурно-образовательным начинаниям, охарактеризовался бурным развитием капитализма в России, приведшим к существенным изменениям в жизни людей, условиях их общественной и трудовой деятельности.

Мощное общественное движение кануна революции 1905–1907 г., период промышленного подъема 1908–1914 гг., переселение значительной части

населения в Сибирь – все это повлияло на дальнейшее развитие уровня образования в регионе и изменения структуры педагогической интеллигенции – Сибирь начинает уверенно догонять европейскую Россию. Резко возросли темпы развития начальной школы: с 1894 по 1911 г. количество школ в Сибири увеличилось на 167,2%, а во всей России только на 66,6%. Но охват первоначальным обучением населения Сибири по-прежнему отставал. Большинство выпускников школ составляли дети дворян и чиновников.

Характеризуя состояние школьного дела в Иркутской губернии, необходимо отметить следующее:

- в Иркутске было более 70 учебных заведений, в том числе несколько мужских и женских гимназий и реальных училищ, учительский и девичий институт, духовная, учительская и церковно-учительская семинарии, горное, промышленное, сельскохозяйственное, юнкерское, коммерческое, духовные мужское и женское училища, железнодорожные школы, а также несколько десятков приходских и высших начальных училищ;

- увеличилось число средних учебных заведений Министерства народного просвещения (только в 1908–1914 было открыто 24);

- шло ускоренное развитие женского среднего образования – с 1894 по 1914 г. число учебных заведений для женщин увеличилось с 24 до 50;

- учебные заведения принадлежали различным ведомствам – военному, духовному, гражданскому (Министерство народного просвещения), горному, ведомству особых управлений (девичий институт, приюты, сиропитательный дом);

- уровень образования в Иркутске для того времени был очень высок, но значительно отставал от столичного. По словам Иркутского головы Сукачева, как указывает В. Г. Распутин в очерке «Иркутск с нами», в 80–90 годы XIX в. «в Петербурге один учащийся приходился на 80 жителей, в Москве на 75, то в Иркутске только 29», между тем первый книжный магазин в Восточной Сибири был открыт в 1852 году именно в Иркутске, тем самым свидетельствуя о достаточно высоком уровне просвещенности населения Иркутска в сравнении с другими городами Восточной Сибири;

- средняя школа не была фактически общедоступной; плата за обучение, приобретение форменной одежды, учебных пособий, оторванность начальной школы от средней, раннее привлечение детей к работе из-за материальной нужды, само отношение администрации к «кухаркиным детям» - все это практически закрывало для детей рабочих и крестьян доступ в среднюю школу: они вынуждены были ограничиваться начальной школой или оставаться неграмотными;

- коренное население: эвенки, тофы, буряты (за исключением 5% мужчин) были поголовно неграмотными.

По-прежнему остро стоял вопрос о подготовке педагогических кадров. В 1911 г. в школах Восточной Сибири работали 41,9% учителей с низшим образованием и 35,1% – со средним. Подготовкой учителей для преподавания в учебных заведениях всех типов, принадлежащих различным ведомствам,

занималось Министерство народного просвещения (Иркутская, Киренская, Балаганская, Тулунская учительские семинарии, педагогические классы при женских привилегированных гимназиях, педагогический класс при сельскохозяйственной школе) и Духовное ведомство, которое готовило кадры в церковно-учительских семинариях при Князе-Владимирском монастыре, на курсах при духовной семинарии, в педагогическом классе женского епархиального училища. Духовное ведомство также имело второклассные учительские школы (женская в с. Малышовка, Балаганского уезда и три мужских в к. Киренск, с. Анга Верховенского уезда и с. Кутулик Балаганского уезда) для подготовки учителей в «школы грамоты». Кроме этого, подготовка учителей осуществлялась на курсах различной продолжительности с последующей сдачей экзамена на звание учителя начальной школы.

В 1909 г. был организован учительский институт – первое высшее светское педагогического учреждения по подготовке педагогов для учебных заведений повышенного типа, к которым относились городские и высшие начальные училища, прогимназии. Это было мужское педагогическое учебное заведение, которое находилось в ведении Министерства народного просвещения, содержалось за счет средств государственного казначейства. Курс обучения продолжался 3 года.

Иркутск был вторым городом в Сибири, где открылся учительский институт. Для его создания в Восточной Сибири имелись объективные предпосылки. Под влиянием развития капиталистических отношений быстрыми темпами развивалась школьная сеть. В Сибири с 1894 по 1911 гг. количество школ увеличилось на 167,2 процента, ассигнование на народное образование выросло в 3 раза [3, с. 307].

Кроме того, Иркутск являлся столицей Восточно-Сибирского края, в состав входили Иркутская, Енисейская губернии, Якутская и Забайкальские области, здесь находилась резиденция генерал-губернатора Восточной Сибири, располагалось руководство учебным округом, инспекция народных училищ, осуществлявших управленческую, контролирующую и информационную функции.

Еще одним фактором для открытия учительского института в Иркутске являлось наличие в городе средних общеобразовательных гимназий и специальных учебных заведений (реальное, два коммерческих училища, кадетский корпус, Девичий институт и др.).

В создании и функционировании учительского института были заинтересованы генерал-губернаторы Восточно-Сибирского края и губернаторы Иркутской земли, т. к. считали своей личной ответственностью обеспечить педагогическими кадрами городские училища в уездах, где выпускники университетов не желали работать, а выпускники гимназий не могли обеспечить должный уровень методической и воспитательной работы с подростками.

Открытие учительского института было событием исторического значения, которое оказало огромное влияние на культурную жизнь не только

губернского центра, но и многих городов Восточной Сибири, выпускники которого по статусу профессиональной квалификации были выше выпускников учительских семинарий. С появлением учительского института и педагогического класса при Девичьем институте Восточной Сибири (1911 г.) вырос слой городской педагогической интеллигенции. Они активно включались в культурную жизнь города. Таким образом, мы можем констатировать, что в дореволюционной России были созданы предпосылки для появления и становления педагогической интеллигенции в Восточной Сибири.

В первой четверти XX в Иркутской губернии продолжался быстрый рост учебных заведений: начальных, средних, профессиональных, поскольку был велик спрос на образование. Несмотря на это, к 1917 году 80% населения Иркутской губернии было неграмотным, 954 школах обучалось всего 25% городских и 12% сельских детей школьного возраста. Обучением детей занималось около 1700 учителей, в основном в начальных школах. Сеть средних учебных заведений, представленная 16 учреждениями, обслуживала детей привилегированных классов.

Революция и Гражданская война временно прервали рост и развитие Сибирского образования, однако сложившиеся традиции не были полностью утрачены, сохранилась материальная база общеобразовательных учреждений, основная часть учительской интеллигенции. Как свидетельствуют исследования, началось реформирование системы образования по следующим направлениям: национализация всех типов учебных заведений, перевод школ на государственную основу, устранение влияния церкви на дела школы, переход на новую орфографию, подготовка и осуществление мероприятий по строительству Советской школы, преобразование учебных заведений: семинарии в старшие классы гимназий, мужское духовное училище – в высшее начальное училище, женское епархиальное училище – в гимназию, создание новых типов учебных заведений, в том числе и высших – Иркутский Государственный университет был основан в 1918 г. по инициативе Верховного правителя России адмирала Александра Колчака, в августе 1920 г. на его рабочий факультет поступили первые студенты [2; 3; 7].

После принятия в 1918 г. Наркомпросом РСФСР «Временного положения об учительских семинариях», срок обучения в Учительских семинариях должен был составить 5 лет, из которых первые три года должны были изучаться общеобразовательные дисциплины, затем 2 года специальные педагогические. По окончании учительской семинарии выпускники могли бы поступать в высшие учебные заведения. Однако уже в 1919 г. семинарии были преобразованы в трехгодичные педагогические курсы, на которых 2 года отводилось изучению теоретических вопросов и один год – практический. Такие курсы готовили учителей для I ступени единой трудовой школы.

В 1919 г. состоялось открытие земских краткосрочных учительских курсов, на которые записалось 400 человек. Однако потребность в педагогических кадрах была настолько огромна, что в апреле 1920 г. было принято

постановление Иркутского губернского отдела народного образования о мобилизации работников культуры на работу в школы [5, с. 40].

Это было трудное время для педагогической интеллигенции: политическая нестабильность, сложности военной обстановки, реформирование системы образования, изменение учебных программ. Вместе с тем педагогическая интеллигенция расширяла свои ряды за счет выпускников учительского института, различных курсов, активно участвовала в общественной жизни города.

После окончания гражданской войны Иркутская губерния приступила к восстановлению хозяйства, разрушенного гражданской войной. Проблемы, которые предстояло решать, были характерны для всей России, но имели и некоторые особенности, главной из них заключалась в том, что все проводимые в центральной России мероприятия в Восточной Сибири осуществлялись на 2 года позже.

Одним из первых встал вопрос восстановления в полном объеме деятельности всех учебных заведений, в том числе и тех, в которых готовили учителей. В этот период на территории губернии существовало 4 таких учреждения – старейшая Иркутская учительская семинария, 3 гимназии.

Катастрофически не хватало педагогических кадров для школ 1-й и 2-й ступени, поэтому году педагогические учебные заведения были подвергнуты реорганизации с целью создания и функционирования трех групп педагогических учебных заведений:

- педагогические техникумы с четырехлетним сроком обучения для работы в школах 1 ступени в дошкольных учреждениях, возникшие на базе трехгодичных курсов, на которые должны были приниматься лица, окончившие школы-семилетки;

- практические институты народного образования для работы в школах-семилетках, а также в различных сферах народного образования в качестве узких специалистов. Данный тип учреждений мог возникнуть или на базе институтов народного образования (дореволюционных учительских институтов), или на базе трехгодичных педагогических курсов, которые не были реорганизованы в техникумы, а принимались выпускники II ступени (девятилеток);

- педагогические факультеты университетов – педагогические институты, сформированные из сохранившихся из дореволюционных высших педагогических учебных заведений и институтов народного образования, функционировавших с 1919 по 1921 г. В эти учебные заведения принимались выпускники школ II ступени и рабфаковцы, а готовили в них учителей для средних школ [7, с. 6].

На практике функционирование такой системы не прижилось, поскольку практические институты народного образования не могли набрать абитуриентов со средним образованием, поэтому уже в 1923 г. заведения данного типа влились в систему первой или третьей группы, тем самым сформировалась система, при которой педагогические техникумы (училища, а в

последствии и колледжи) готовят учителей и других работников просвещения средней квалификации, педагогические институты и педагогические факультеты университетов готовят учителей высшей квалификации.

Создание подобной системы, преследовавшей цель быстрыми темпами подготовить школьных учителей (педагогическую интеллигенцию) из рабочих и крестьян, по мнению исследователей З. И. Рабецкой., В. И. Татарина, было продиктовано идеологическими причинами: недоверие со стороны партийного руководства к старым педагогическим кадрам, воспитанным в учительских институтах и университетах в дореволюционный период. Мы считаем, что еще одной из причин являлось отсутствие необходимого количества педагогических кадров, педагогической интеллигенции для решения главной проблемы этого периода – борьбы с неграмотностью населения.

В литературе мы нашли подтверждение этому. По данным Иркутского ГубОНО в середине 1921 г. состав учителей по образованию выглядел так: с высшим образованием 1,3%, с учительским институтом – 2,2%, окончивших учительскую семинарию – 9,7%. общим средним образованием – 32%.

Проблема подбора кадров решалась с помощью организации краткосрочных курсов «Красных учителей», летние курсы, создаваемых институтов народного образования, но, по сравнению с другими регионами, учителей было явно недостаточно.

Другой трудностью этого периода можно отметить недостаточная численность учащихся в педагогических учебных заведениях – педагогическое образование не пользовалось популярностью.

Такая ситуация влияла на качество подготовки выпускников и не способствовала выполнению возложенных требований. К тому же подготовка учительских кадров в течение ряда лет была неустойчивой и часто менялась.

Выпускники педагогических техникумов и различных курсов не были в силах удовлетворить потребность в квалифицированных педагогических кадрах. В 1924 г. принимается решение Наркомпроса РСФСР о реорганизации школ 2 ступени, в которых стали вводиться профессиональные уклоны. Окончившие школу с педагогическим уклоном получали званием учителя. Естественно, уровень подготовки учительских кадров оставался на очень низком уровне (такой подход просуществовал до 1930 г., когда подобные школы были преобразованы в техникумы с 3-х летним сроком обучения).

На 1 января 1933 г. на всю территорию (без учета национальных районов) имелось лишь два педагогических высших учебных заведений (12,5% к общему числу вузов региона) – Иркутский индустриально-педагогический и Красноярский педагогический институт, специалистов для школы готовил и Иркутский государственный университет.

Особое значение, по нашему мнению, принадлежало появлению высшего педагогического учебного заведения, с созданием которого была продолжена история Иркутского учительского института, Восточно-Сибирского педагогического института народного просвещения, педагогического факультета

Иркутского государственного университета по подготовке педагогической интеллигенции Сибири.

Существенно повлияло на формирование педагогической интеллигенции развитие среднего педагогического образования Сибири открытие педагогических техникумов в Нижнеудинске, Тулуне, Черемхове, Верхотенске, Бохане. Это принесло свои плоды. К концу 30-ых годов отмечается быстрый рост школьного образования в нашем регионе. Так в 1938 г. в 1409 начальных, полных и неполных средних школах обучалось более 240 тыс. учащихся, что в 7 раз превышало показатели 1914 г. В Иркутском округе почти 100% детей рабочих и 50% детей-крестьян были вовлечены во всеобуч.

Таким образом, мы можем констатировать, что к концу 30 годов произошли заметные изменения в педагогическом образовании в регионе. Это произошло благодаря созданию сети педагогических учебных заведений, с открытием которых начинается целенаправленная подготовка учительских кадров для появившихся школ разных типов. Все это свидетельствует о росте педагогической интеллигенции в регионе, формировании именно национальной интеллигенции.

Однако мы видим и отрицательные результаты. Мы считаем, что в этот период был нанесен серьезный удар по педагогической интеллигенции, поскольку реформирование системы профессионального педагогического образования проводилось революционными темпами, новыми структурами, без учета сложившихся традиций, понимания того, что для подготовки педагога-интеллигента важную роль играет мировоззрение, воспитание нравственных качеств личности. А для выработки этих качеств нужны время, среда, другие условия.

В годы Великой Отечественной войны система образования испытывала серьезные трудности. Восточная Сибирь стала мощной тыловой базой страны. Это обстоятельство обусловило эвакуацию предприятий, учреждений, открытие госпиталей, которые стали размещаться в школьных зданиях (18 из 30 госпиталей размещалось в зданиях школ), что привело к значительному ухудшению материальной базы школ, а также их резкому сокращению и переходу на двух – и трехсменную работу. Кроме того, некоторые школы перешли работать в помещения, не приспособленные для школы и требовавшие ремонта, что в условиях сокращения финансирования отрицательно сказывалось и на учебном процессе. Несмотря на громадные трудности, школа продолжала работать. Бюджет на содержание школ был сокращен до минимума. «Все для фронта, все для победы! Школа не будет обузой для государства» – таково решение педагогических коллективов области. Учителя и учащиеся се взяли на себя ремонт школ, заготовку дров, помощь колхозам, культурно-просветительскую работу среди населения, осуществление шефства над госпиталями [7, с. 42].

Вместе с тем исследователи отмечают сокращение численности педагогов. Только с 22 июня по 1 сентября 1941 г. из школ Восточной Сибири выбыло 1, 7 тысяч человек. В первые два года войны сокращение произошло в сред-

нем на 12%, причем из сельской местности 14,1%, в городе 7,5%. Снизилось и количество студентов педагогических учебных заведений, так в 1942 г. общая численность студентов в педагогических вузах страны уменьшилось в 3,5 раза. Остро встал вопрос нехватки кадров. Проблема была решена за счет привлечения эвакуированных педагогов, организацией краткосрочных курсов, привлечения выпускников школ, проявивших склонность к педагогической деятельности. Однако в целом отмечается снижение уровня квалификации, количество учителей в школах не достигло довоенного уровня, ощущалась и острая нехватка абитуриентов в высшие педагогические учебные заведения.

Период послевоенного развития системы образования в Иркутской области мало чем отличается от истории других регионов России. Именно в эти годы политика подготовки специалистов нового, советского типа приобрела устойчивые формы, выпуск специалистов приобрел массовый характер, что сказалось на количественном и качественном составе педагогической интеллигенции Восточной Сибири. Школы испытывали недостаток учителей, в результате многие преподаватели работали с большой перенагрузкой. Высшее образование имело только 8% учителей, большая часть которых преподавало в старших классах, 55% учителей имели среднее общее или специальное образование, 27% учителей имело незаконченное среднее образование, большинство из которых работало в начальных классах.

Каждый второй учитель имел стаж работы в школе менее пяти лет, а стаж работы от 10 до 25 лет – каждый пятый. Приведенные качественные показатели учительской интеллигенции были характерными для послевоенных лет. Большую проблему создавала и большая текучесть кадров. В первый послевоенный год из Восточной Сибири уехало более 100 человек.

Руководство Восточной Сибири предпринимали меры для решения проблемы. Во-первых, возвращались люди с предприятий и учреждений, работавшие не по специальностям, после демобилизации. Во-вторых, на учет был каждый выпускник учительского института, педагоги, окончившие 9-месячные курсы института повышения учителей.

Основным источником формирования педагогической интеллигенции были выпускники высших и средних учебных заведений: Иркутского государственного университета, педагогических и учительских институтов, педагогических техникумов и училищ региона, которые реорганизовывались (изменялся статус, открывались новые учреждения, отделения и различные сроки и формы обучения), расширялась система переподготовки учительских кадров. Мы можем констатировать и рост набора и выпуска студентов. Например, если в 1941 г. в университете обучалось 840 человек, то в 1949 – более 1, 5 тысячи.

В учреждениях подготовки специалистов-педагогов, в частности иркутском государственном педагогическом институте с середины 1950 годов вводится пятилетний срок обучения, отменяется плата за обучение, что способствовало притоку новых абитуриентов.

Наборы студентов постоянно возрастали, появлялись новые факультеты, специальности в соответствии с потребностями образовательных учреждений региона. Все это привело к тому, что за 30 послевоенных лет в структуре учительской интеллигенции Восточной Сибири произошли значительные изменения количественного и качественного состава. Существенно возросла численность педагогических работников, имевших высшее образование.

Анализ особенностей формирования педагогической интеллигенции в период с 60-ых годов по настоящее время вызывает определенные трудности, поскольку мы не нашли достаточно исследований.

Несмотря на то, что созданная в советские годы система народного образования была уникальной, мощной, стабильной, имела крепкую материально-техническую базу, научно-исследовательские институты, массовый характер подготовки педагогов привел к тому, что педагогическая интеллигенция становится самой большой социально-профессиональной группой. Так, за 50 лет – с 1941 по 1990 гг. численность интеллигенции увеличилась более чем в 15 раз, с 1960 г. – более в 4 раза.

Таким образом, анализ научных исследований, изучение архивных материалов и статистических отчетов позволяет нам утверждать, что отечественная педагогическая интеллигенция всегда играла важную роль в общественном развитии регионов.

Восточная Сибирь, будучи отдаленной от сложившегося исторически центра России, являлась органической частью территории Российского государства. Долгое время высоко образованные люди, оказываясь в Сибири (путешественники, купцы, декабристы, представители администрации) восполняли потребность в образованных людях, которые и составляли основу провинциальной интеллигенции. Вместе с освоением и развитием Сибирского региона возрастала потребность местного населения в образовании. Правительственная политика, общественная инициатива в сфере образования и культуры положили основу становления системы образовательных и научных учреждений, тем самым формируя педагогическую интеллигенцию.

Педагогическая интеллигенция Восточной Сибири прошла длинный путь формирования. Несмотря на то, что в рассматриваемый период количественный и качественный состав педагогической интеллигенции был неодинаков, но вместе с тем мы можем констатировать, что в дореволюционной России были созданы предпосылки для появления и становления педагогической интеллигенции в Восточной Сибири, которые были продолжены в последующие годы.

Педагогическая интеллигенция Восточной Сибири сохранила главные свои черты, приобрела новые качества. «Да, значительная часть молодых интеллигентов, воспитанных в условиях жесточайшего идеологического диктата, ставя на первое место интересы классовой борьбы пролетариата, во многом утрачивала такие качества дореволюционной интеллигенции, как гуманизм, терпимость к инакомыслию, милосердие, оппозиционность ко всем отрицательным явлениям существующего режима. В тоже время

у молодых специалистов были такие позитивные качества, как стремление сложить Родине и своему народу, целеустремленность, трудолюбие; было бы необъективным замалчивать то положительное, что достигнуто за годы советской власти в области культуры», писал русский ученый В. Г. Чуфаров [12].

Сегодня педагогическая интеллигенция формируется за счет сети средних специальных и высших педагогических учебных заведений, в регионе сформировалась система подготовки педагогической интеллигенции, при которой педагогические техникумы (училища, а в последствии и колледжи), педагогические институты и педагогические факультеты университетов готовят педагогов, тем самым внося посильную лепту в формирование педагогической интеллигенции Восточной Сибири.

Библиографический список

1. **Артамонова, Н. Я.** Интеллигенция Восточной Сибири: опыт формирования и деятельности (конец XIX – середина XX вв.). [Текст] монография. / Н. Я. Артамонова – М.: Прометей. 2000. – 237 с.
2. **Бейлин, А. К.** Кадры специалистов в СССР: их формирование и рост. [Текст] / А. К. Бейлин – М., 1935.
3. **История Сибири...** В 5 т. – Т. 3 – Л. «Наука», 1968. – с. 370.
4. **Копылов, А. Н.** Декабристы и просвещение Сибири в 1- половине XIX века. [Текст] / А. Н. Капылов, М. П. Малышева // Декабристы и Сибирь. – Новосибирск, 1977. – С. 89–108
5. **Культурное строительство** в Иркутской области (1917–1967). [Текст] – Иркутск, 1980, –с. 40.
6. **Лисичникова, А. В.** Образ жизни интеллигенции губернских и областных центров Восточной Сибири во 2 пол. XIX века [Текст]: дис....канд. ист. наук / А. В. Лисичникова– Иркутск, 2000. – 126 с.
7. **Меньшиков, Л. П.** Из истории народного образования Иркутской области [Текст]: методическое пособие. / Л. П. Меньшиков – Иркутск, 2001. – 54 с.
8. **Мирзоян, Е. В.** Сибирская и кавказская ссылка декабристов: опыт сравнительного исследования [Текст]: дис....канд. ист. наук. / Е. В. Мирзоян – Новосибирск, 2003.
9. **Панчуков, А. П.** История начальной и средней школы Восточной Сибири. [Текст] / А. П. Панчуков – Улан-Удэ, 1959
10. **Шамес, Л. Я.** Культурное пространство Юго-Восточной Сибири (Предбайкалье): традиции и современность. Книга II [Текст] / Л. Я. Шамес – СПб.: Изд-во «Астерион», 2006. – 446 с.
11. **Щеблякова, Е. Н.** Политика правительства в области образования и ее проявление в Восточной Сибири (на примере губернских и областных городов Иркутск, Красноярск, Чита) вторая половина XIX – начало XXвв. [Текст] / Е. Н. Щеблякова / Теория и практика гуманизации педагогического процесса: Сборник научн. тр. междунар. конф. по проблемам гуманной педагогики / Под ред. О. А. Лапиной, Н. Н. Пядушкиной – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. педун-та, 2006. – Вып. 7. – С. 73–82.

12. **Чуфаров, В. Г.** О новых методологических подходах в изучении истории интеллигенции в советский период [Текст] / В. Г. Чуфаров // Российская интеллигенция XX века: Тез. докл. и сообщ. науч. конф. / Отв. ред. В. Г. Чуфаров. – Екатеринбург, 1994.

УДК 37.01

И. М. Гриневич

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Россия – уникальное геополитическое образование со своей особой историей и культурой. Отечественная культура интегрировала в себе как культурные традиции населявших страну народов, так и культурный опыт государств, с которыми ей приходилось вести всеобъемлющий синхронический и диахронический диалог на протяжении многих столетий. Русская цивилизация, по словам М. В. Богуславского, «не детерминирована только Западными или Восточными социокультурными и геополитическими факторами. Россия сама представляет собой великую цивилизацию и в то же время «Микрокосмос» – модель мировой цивилизации, где в рамках одной локальной взаимодействуют осколки великих цивилизаций – Западной, Восточно-исламской и Дальневосточной» [1, с. 16]. Как один из результатов взаимодействия культур выступает российское образование в целом и сложившаяся в стране образовательная система, в частности.

Анализ источников по проблеме исследования и государственных стандартов позволяет представить образовательную систему как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных уровней образования: начального, основного и среднего (полного) общего образования; начального, среднего и высшего профессионального образования [2, с. 36]. С иным положением мы сталкиваемся при рассмотрении российской образовательной системы в историческом аспекте.

В историко-педагогических исследованиях указывается, что в дореволюционной России «существовало две системы: одна – система элементарного образования для широких масс населения, вторая система – среднего и высшего образования – предназначалась для детей дворянства, буржуазии и духовенства». Ряд авторов выделяют религиозную, государственную и общественно-государственную системы образования, системы начального, среднего и высшего, общего и профессионального образования. Встречаются упоминания о системах женского и женского гимназического образования, о системе коммерческого образования, о системе сельскохозяйс-

твенного образования и т. д. Очевидно, что в условиях обретения теми или иными видами образования системной организации все они имеют право на существование.

В науке сложилось несколько подходов к классификации образовательных систем: по историческим периодам [3, с. 584]; по главным движущим силам; по типу государства и права России и др. [4, с. 7]. Каждый из подходов имеет как сильные, так и слабые стороны. Поэтому при исследовании таких сложных явлений, как образовательная система общества, целесообразно использовать *интегративный критерий*, способный объединить несколько простых. Таким критерием является культура общества: более высокому уровню культуры соответствует более сложная образовательная система.

«Главным достоинством культурологического подхода является то, что он обладает сильным интегративным потенциалом и в своём содержательном, и в формальном смыслах.. Содержательный интегративный смысл связан со способностью через эту категорию рассмотреть фактически всю проблематику человека, общества, познания и деятельности. Формальный интегративный смысл культурологического подхода заключается в возможности выполнять соответствующие функции в междисциплинарных синтезах, т. е. объединять вокруг себя значительное число конкретных дисциплин» [5].

При рассмотрении историко-культурных детерминант развития образования культурологический подход органично интегрируется с цивилизационным подходом, предполагающим изучение историко-педагогического процесса в первую очередь как культурообразующего фактора [6, с. 225]. В данном случае цивилизационный подход выступает как «составная часть культурологического подхода и используется при рассмотрении интересующих нас макродинамических историко-культурных процессов в ходе поэтапной эволюции России и окружающих ее цивилизаций, с которыми она находилась в режиме постоянно меняющегося, но ни на миг не угасающего межкультурного диалога» [7].

Изучение истории отечественной образовательной системы начинается с IX–X веков, т. е. времени, о котором имеются более или менее достоверные источники информации. В то же время археологические находки свидетельствуют о существовании у древних русичей еще не расшифрованного протославянского письма и о том, что наши предки уже в VI–VII веках пользовались восточно-славянской формой грекославянской письменности [8, с. 7].

Ранее, в V–VIII вв. еще не объединившиеся славянские племена, обитавшие на территории примерно от Вислы до среднего течения Днепра, вместе с другими народами Европы включились в процесс великого переселения народов. В результате этого на некоторых вновь заселенных славянами землях сложилась настоящая «этническая чересполосица». К примеру, в районе озера Ильмень к моменту прихода славян (не позднее VIII в.) проживали племена балтов, эстов, вепсов, ижор, чудь и др. Такое соседство в дальнейшем не могло не сказаться на особенностях и сложившихся на данной территории народно-педагогических традициях [9]. Подтверждением этому

может служить послание новгородского архиепископа Макария в Москву в 1534 г., в котором он обращает внимание на необычную жизненность и живучесть архаических языческих традиций полурусского населения земли Новгородской [10, с. 130].

С другой стороны, сами славянские народы, проживавшие долгое время в разных племенах и племенных союзах, обладали отличными друг от друга специфическими культурными особенностями. Когда в IX–X вв. под властью князей на основе племени полян возникло новое геополитическое образование – Киевская Русь и в ее составе оказались территории славянских догосударственных общностей древлян, северян, дреговичей, кривичей, радимичей, словен, волынян, хорватов, уличей, тиверцев, вятичей, наблюдался естественный процесс интеграции различных языческих культурных традиций в общерусскую национальную культуру. Процессы взаимопроникновения и взаимообогащения культур наблюдались и в последующем при расширении территории Российской империи и вхождении в ее состав новых народов.

Большое влияние на развитие образовательной системы страны оказывали политические факторы. Исторически первым крупным политическим событием следует считать объединение древних русичей под властью киевских князей. Функционирование нового государственного образования – Киевской Руси потребовало организации элементарного управления, было немыслимо без нормативного регулирования жизнедеятельности русичей. В рамках единого государства начали активнее развиваться торгово-экономические связи, постепенно формировалась потребность в грамотных людях. Этому способствовало установление отношений с другими государственными и племенными образованиями. Одним из возможных путей проникновения письменности на русскую землю мог быть обмен так называемыми «заложниками». «В те времена практически все межплеменные и межгосударственные вопросы решались путем обмен договаривающихся сторон заложниками, – пишет А. Ю. Карпов. – Отправляясь к печенегам для торговли (а русы покупали у них коров, овец и коней) или для заключения мира, непременно брали «талей» (заложников) – это обеспечивало посольству безопасность. В свою очередь и печенеги требовали таких же заложников для себя. Среди заложников преобладали люди знатного происхождения, нередко ими оказывались дети» [11, с. 45].

Нельзя не отметить влияние на развитие образования и такого события, как крещение Руси, имевшего для нашего народа громадное политическое и культурное значение. В политическом отношении оно определило ориентиры развития древнерусского общества на столетия вперед; в культурном – приобщило русский народ к богатейшей византийской культуре с ее православием и высокой образованностью. «Процесс становления и развития образовательной системы Руси носил двусторонний характер и определялся как факторами антропологического плана – менталитетом народа, его традициями, так и влиянием Византии, соединившей в своей культуре традиции античности с православной христианской идеологией, – указывает

О. Ю. Колпачева. – Последнее оказало решающее влияние не только на организацию и содержательную направленность образования в стране, но и на формирование личности россиянина как таковой, выработку его религиозно-нравственных идеалов» [12, с. 204].

К политическим детерминантам развития образования на этапе становления государственности на Руси следует отнести и влияние церкви. «В то время, как княжеская власть на Руси была еще слаба и киевские князья, когда их становилось много, сами стремились к разделению государства, – церковь была едина, и власть митрополита простиралась одинаково на всю Русскую землю. Настоящее единовластие на Руси явилось, прежде всего, в церкви, и это сообщало церковному влиянию внутреннее единство и силу», – пишет С. Ф. Платонов [13, с. 30]. «Именно монастыри и их насельники были той культурообразующей средой, теми центрами духовности, грамотности и книжности, от которых просвещались все православные христиане», – развивает данную мысль Д. Александров [14, с. 50].

Невозможно, да и не нужно перечислить все политические события и процессы, повлиявшие на развитие образования. В своей истории наша страна знала многолетние кровопролитные войны и революции, политический терроризм, глубочайшие политические кризисы. В России с ее издревле сложившейся авторитарной системой правления направленность образовательной политики зачастую определялась личными пристрастиями монархов, интересами европейской политики, в которой неизменно участвовало государство, политическими интересами партий и даже политическими предпочтениями стоявших у власти людей.

Политические факторы влияли на развитие образования как непосредственно, так и опосредовано, воздействуя через социальные и экономические детерминанты. В социальном плане такое воздействие осуществлялось, прежде всего, через подчиненность образовательной политики интересам определенных классов и социальных слоев общества. Древнерусская школа не знала сословного деления, не разделяла учеников на богатых и бедных, что соответствовало традициям византийского образования и главному назначению первых училищ: образование служило в первую очередь целям духовного воспитания, предполагающим изучение основ православия, а уже затем овладение «светскими» искусствами – грамматикой, риторикой, элементами народной, отечественной культуры, прежде всего литературы [15]. Воспитательно-образовательная деятельность древнерусских школ позволяла не только готовить будущих священнослужителей из местного населения, но и способствовала укреплению православной веры, а с ней и государства, в чем одинаково нуждалось все жители страны.

Всесословными, но уже по другим причинам, были и первые петровские школы. В отсутствии развитой образовательной потребности дворянства, на которое он сделал основную ставку в своих реформах, Петр I для осуществления этих планов был вынужден комплектовать учебные заведения из всех способных к учению, а тем более желающих учиться. По осознанию дворянами практической значимости получения образования положе-

ние дел изменилось и первое высшее светское учебное заведение – открытая в 1715 г. Морская академия имела строго сословный характер. О сословной направленности образовательной реформы начала XVIII в. свидетельствует и тот факт, что вопросы народного образования не рассматривались даже на уровне проектов.

Принцип сословности лежал в основе образовательной реформы Екатерины II и развития школьного дела при Николае I. Он не был до конца упразднен в процессе буржуазных реформ 60-х годов XIX в. В несколько трансформированном виде сохранялся данный принцип и в первые годы Советской власти, когда преимущество в получении полноценного образования было предоставлено представителям рабочего класса и крестьянства.

Развитие народного образования в дореволюционной России происходило в рамках общей сословной направленности образовательной политики царского правительства. Его детерминантами являлись изменения в социальной структуре общества, миграционные процессы сельского населения в города, связанные с развитием общественного хозяйства, прежде всего, промышленности, торговли, финансового дела, упрочением капиталистических отношений. Эти, внешние по отношению к образованию процессы, требовали организации подготовки квалифицированной рабочей силы, повышения грамотности занятого в сфере сложных производств населения. Представляется, что отсутствие объективной потребности в массовой грамотности предопределило низкую эффективность усилий Екатериной II по созданию народной школы, и что именно в наличии такой потребности на местном уровне крылся на рубеже XIX–XX веков успех земской школы.

Ориентацией на русификацию местного населения характеризовалась региональная образовательная политика Российской империи. «Многие образовательные процессы в многонациональной России имели вполне реальное геополитическое содержание, характеризующееся расширением сферы православия и русского языка», – указывает В. С. Грачев, выделяя социально-психологическую функцию национальной школы – создание в регионах благоприятного психологического климата для оптимальной реализации геополитических задач с учетом общенациональных интересов, потребностей личности, этнических и конфессиональных групп [16, с. 66].

Как и все другие происходившие в стране процессы на развитие образования на протяжении истории свое влияние оказывали экономические факторы.

Они, во-первых, формировали потребности России в подготовке специалистов различных профилей, во-вторых, создавали материальную основу деятельности школы, в-третьих, в совокупности с политическими и социальными детерминантами определяли направленность всей государственной, а значит и образовательной политики.

Тенденция зависимости школьного дела от экономики страны наглядно прослеживается в ходе сравнительного анализа их развития. Так, переход экономики на капиталистический путь развития в середине XIX в. явился главным фактором создания системы технического образования. Дальней-

шая интенсификация этого развития повлекла за собой возникновение системы коммерческого образования, готовящей специалистов для торговой, банковской, судебной и иных, связанных с внедрением буржуазных отношений, сфер деятельности. Во многих регионах страны народная школа была ориентирована на предоставление выпускникам наряду с общим низшего профессионального образования, ориентированного на местные нужды.

На начальных этапах российской государственности, когда страна жила натуральным хозяйством, экономическую основу деятельности школы составляли пожертвования прихожан, средства родителей и деньги князей. В созданных на церковных и монастырских подворьях ученики, как правило, не только бесплатно получали все необходимое для учения, но и жили на полном обеспечении. Нанимавшиеся обучением грамоте «мастера» заключали договора о плате с родителями. Традиционной была забота о начальном народном образовании представителей княжеских родов.

Исторические источники свидетельствуют, что «крадение» о распространении школ преемственно передавалась в потомстве Владимира. Так, по свидетельству Н. Х. Весселя, «смоленский князь Роман Ростиславович почти все доходы употреблял на устройство училищ и наем учителей, и когда он скончался в 1180 г., не на что было похоронить его прилично его званию. Великий князь Владимирский Константин Всеволодович перед своей кончиной (1218 г.) пожертвовал дом во Владимире, всю свою богатую библиотеку и разные волости для училища, где иноки русские и греки, обучали детей» [17, с. 103].

Экономические расчеты показывают, что в период формирования государственной системы образования в первой четверти XVIII в., когда огромные средства уходили на ведение войны и содержание армии и флота, государство с трудом находило деньги на развитие жизненно необходимого для реализации кардинальных социально-экономических реформ Петра I профессионального образования. Расходы на содержание народного образования, включая цифирные школы при архиерейских домах, были возложены на церковь. Известная практика петровская практика направления дворянских юношей для обучения за границу осуществлялась за счет средств родителей.

В отсутствии государственного финансирования крылась основная причина неудач задуманной Екатериной II реформы народной школы. В XIX в. финансирование деятельности государственной школы всех уровней складывалось из казенных, родительских и спонсорских (меценатских) средств, а одной из главных причин реорганизации кадетских корпусов в военные гимназии в 60-х годах являлось высокая затратность обучения в учебных заведениях интернатного типа. На это, в частности, в 1862 г. обращал внимание Александра II Министр народного просвещения А. В. Головнин [18, с. 32].

На благотворительные средства различных обществ (Мариинского, Св. Александры, Св. Репсимии, Св. Нины и др.) и отдельных граждан, а также платы за обучение содержалась вся система женского гимназичес-

кого образования. Документы свидетельствуют, что даже в кадетских корпусах – готовящих офицерские кадры государственных учебных заведений – воспитанники делились на казеннокоштных, своекоштных и стипендиатов, стипендии которым устанавливали частные лица.

Детерминантно-генетический анализ пройденного российским образованием пути свидетельствует, что наряду с политическими, экономическими, социальными факторами оно на протяжении истории оказывалось зависимым от военного дела, уровня технического прогресса, состояния отечественной и зарубежной педагогической мысли и других внешних факторов. Одновременно на образование оказывала влияние микросреда, и это влияние в отдельных случаях оказывалось не менее сильным.

Воздействие микросреды проявлялось в отношении общества к деятельности школы, в уровне развития образовательной потребности населения, в эффективности системы управления образованием, в нормативно-правовом обеспечении деятельности государственного механизма в целом и образовательного процесса, в частности.

В различные исторические эпохи общество и его отдельные слои по-разному относились к образованию, да и представления об образованности значительно рознились. Так, на протяжении существования Древней Руси, когда школьное дело находилось в руках церкви, образованность весьма высоко ценилась и рассматривалась как владение грамотой и знание религиозной литературы.

В петровский период в связи с потребностью государства обеспечить квалифицированными кадрами бурно развивающуюся промышленность на первый план выдвигалась задача овладения определенной профессией. В 1822 г. «Табелем о рангах» Петр I, поделив всех государственных служащих на 14 разрядов, узаконил зависимость социального статуса человека от занимаемой должности, выполнение которой предполагало определенный уровень образованности. Развитию образовательной потребности способствовал и насаждаемый императором светский образ жизни, а также жесткие меры по отношению к нежелающим учиться дворянским детям. Во второй половине XVIII в., когда в дворянской среде сформировалось искаженное представление об образовании как об обретении внешних светских манер, а страну наводнили иностранные «педагоги», в защиту подлинного образования выступили русские писатели. В своих сатирах и комедиях они не только высмеивали помещичьи нравы, но и способствовали принятию мер по ограждению страны от не имеющих педагогических знаний педагогов и, в частности, введению обязательных экзаменов для иностранных учителей и наставников.

Нападения наполеоновских войск на Россию явилось главной причиной развенчания французских образовательных идеалов, и укрепления религиозных и национально-монархических начал в деятельности школы.

Активное участие общественности в делах школы во второй половине XIX в. способствовало усилению гуманистической направленности российского образования, вызвало к жизни развитие системы внешкольного

образования, привело к другим позитивным изменениям. Формированию научных основ образования способствовали и характерные для данного периода достижения отечественной педагогической мысли.

Особое место среди факторов микросреды занимало нормативно-правовое регулирование образовательного процесса, отражавшее как состояние российского законодательства в целом, уровень разработанности определяющих деятельность школы различных уровней нормативных документов, а также механизм их применения.

Библиографический список

1. **Богуславский, М. В.** История отечественной педагогики. Первая треть XX века. [Текст] / М. В. Богуславский – Томск, 2005. – С. 16–17.
2. **Федорова, М. Ю.** Образовательное право [Текст] / М. Ю. Федорова – С. 36.
3. **Латышина, Д. И.** История педагогики. Воспитание и образование в России (X–XX века) [Текст]: учебное пособие. / Д. И. Латышина – М.: Форум, 1998. – 584 с.
4. **История государства и права России** [Текст]: учебник / Под ред. Ю. П. Титова. – М.: Проспект, 2001. – С. 7–8.
5. **Цит по:** Историко-культурологические аспекты идеи открытости в отечественном образовании / [http:// www. dvgma.vld.ru/ Metodiki/Fact_analiz.htm](http://www.dvgma.vld.ru/Metodiki/Fact_analiz.htm).
6. **Корнетов, Г. Б.** Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. [Текст] / Г. Б. Корнетов – М.: ИТП и МИО РАО, 1994 – 225 с.
7. **См:** Историко-культурологические аспекты идеи открытости в отечественном образовании / [http:// www. dvgma.vld.ru/ Metodiki/Fact_analiz.htm](http://www.dvgma.vld.ru/Metodiki/Fact_analiz.htm).
8. **Барабанщиков, А. В.** История Отечественной и Зарубежной педагогики в трех частях. [Текст] / А. В. Барабанщиков, В. Н. Иванов – Часть II. – Голицыно: ГВИПВ РФ, 1994. – С. 7.
9. **Там же.**
10. **См:** Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вторая половина XIV–XVI вв. Под ред. Д. С. Лихачева. – Л., 1988. – Ч. 1. – Вып. 2. – С. 130.
11. **Карпов, А. Ю.** Владимир Святой. [Текст] / А. Ю. Карпов – М.: Молодая гвардия, 2004. – С. 45.
12. **Колпачева, О. Ю.** Домонгольский период отечественного образования [Текст] / О. Ю. Колпачева // Развитие личности в поликультурном славянском образовательном пространстве: материалы конференции «VI Славянские педагогические чтения» 26–27 октября 2007 г. – М., 2007. – С. 204.
13. **Платонов, С. Ф.** История России. [Текст] / С. Ф. Платонов – СПб.: Дельта, 1998. – С. 30.
14. **Александров, Д.** Что с нами? Размышления над Евангелием [Текст] / Д. Александров // Остров Веры. Русская православная старообрядческая церковь. Журнал Уральской Епархии. – Миасс. – 2003. – 4. – С. 50.
15. **См:** <http://bobyach.ru/referat/62/25957/11.html>.
16. **Грачев, С. В.** Геополитика в истории образования нерусских народов [Текст] / С. В. Грачев // Педагогика. – 2000. – 7. – С. 66. (64–69).

17. **Вессель, Н. Х.** Начальное образование и народные училища в Западной Европе и в России [Текст] / Н. Х. Вессель // Русская школа. – 1890. – № 1. – С. 103–104.

18. **Головнин, А. В.** Записка «Мнение о военно-учебных заведениях» от 9.07.1862 г. – ОР ГПБ, фонд Д. А. Милютин. М. 8004, л. 32.

19. **Баринов, В. А.** Идеи семейного и национального воспитания в педагогике И. А. Ильина (к 125-летию со дня рождения мыслителя) [Текст] / В. А. Баринов, К. В. Баринова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 52–70.

УДК 370

Т. П. Днепров

ЭВОЛЮЦИЯ СМЫСЛА ТОЛЕРАНТНОСТИ В ИСТОРИИ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Более десяти лет прошло после опубликования международного документа «Декларация принципов толерантности», принятом ООН по вопросам образования, науки и культуры в 1995 г., где в статье 4 утверждается, что наиболее «эффективным средством предупреждения интолерантности является воспитание. Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве безотлагательного императива, которое должно способствовать формированию у молодежи независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на нравственных ценностях». Тем самым важная роль отводилась сфере образования и педагогической науке. Сделано много для того, чтобы это понятие стало общепринятым в российской действительности, образовательной теории и практике. Однако, несмотря на многочисленные философские, социологические, психолого-педагогические исследования проблемы толерантности, создание программ по формированию толерантности (межличностной, этнической, межконфессиональной и др.), «установок толерантного сознания», мы наблюдаем, к сожалению – интолерантность в человеческих отношениях. Возможно, должно пройти какое-то время, когда люди от конфронтации, наконец, перейдут к диалогу, будут уважительно относиться к «инаковости» (внешней и внутренней). Недаром ученый-педагог Б. С. Гершунский, обращаясь в своей статье «Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования» [3] к педагогической общественности и не только к ней, говорил о формировании менталитета толерантности как важнейшей стратегической задачи образования в XXI в. В то же время нам представляется, что возможно, «формирование толерантности» в большей степени у нас было определено вопросом «как», с точки зрения технологии (узкого технологизма), а не вопросами «что» и «зачем». Но технология, по мнению современного италья-

янского философа Э. Агацци, даже «имплицитно не содержит ценностей и целей, способных подвигнуть человека на соответствующую практическую деятельность» [1, с. 78]. Поэтому воспитание, а точнее образование человека в духе толерантности, которое включает и обучение, должно, прежде всего, способствовать осознанию и пониманию *смысла* толерантности как общечеловеческой ценности – практическим условием существования и развития человеческой цивилизации, диалога и глубинного взаимодействия разных культур, мнений, концепций, образа жизни. Отсюда, образовательный процесс необходимо ориентировать на «создание образа человека», обладающего толерантным сознанием, в единстве его интеллектуальной, эмоционально-чувственной и волевой сферами.

Школа, по мнению отечественного психолога В. П. Зинченко, «должна учить мыслить, в том числе мыслить о смысле» [4, с. 21]. Данное утверждение касается и высшей школы. Следуя логике ученого, если человек (ребенок) будет «мыслить смыслами – мыслить о вневременном смысле человеческого бытия», тогда его поведение, деятельность и отношение к другим людям, «инаковости», к самому себе, возможно, приобретут действительно ценностно-целостное восприятие и принятие мира, приоритетной составляющей которого будет толерантность.

В современном мире феномен толерантности признается общечеловеческой ценностью. Под ценностью понимается нечто, имеющее для человека большую значимость, отвечающее его актуальным потребностям, идеалам и личностным смыслам. Общечеловеческие ценности (истина, красота, добро, справедливость и др.), – это то, что оправдывает и придает *смысл жизни* человека и общества в целом. Среди этих ценностей заметное место принадлежит толерантности, в более узком смысле – терпимости. Понятия «терпимость» и «толерантность» близки по своей сущностной характеристике, и могут в отдельных случаях выступать как тождественные. Однако по своему содержанию и проявлению могут различаться. Толерантность рассматривается как более широкое понятие по отношению к терпимости и включает его в свое семантическое поле. Толерантность характеризуется активной позицией по отношению к «инаковости», как *примирение* с другими взглядами, традициями, образом жизни и может осуществляться как *принцип согласия*, т. е. нахождения общих точек зрения, построение гармоничных и дружественных отношений с различными субъектами общения.

Терпимость в русской интерпретации рассматривается как нравственная ценность, которой свойственна иная позиция – пассивность, безропотное перенесение страданий, *смирение*, основанное на всепрощении. В современной России наблюдается эволюционный процесс, направленный от терпимости (пассивности) к толерантности (активности), обусловленный взаимодействием как позитивных, так и негативных тенденций мирового и отечественного социокультурного и политического процессов. С одной стороны, расширение интеграционных процессов в мире предполагает совершенствование коммуникативной сферы в человеческих отношениях.

С другой стороны, усиление конфронтационных процессов (насилие, ксенофобия, терроризм и экстремизм в молодежной среде) требует проявление сознательной социальной активности человека на основе толерантного мировосприятия, направленного на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха, вражды и отчуждения по отношению к другим людям, странам, культурам. Поэтому воспитание и обучение в духе толерантности становится «общезначимым нравственным предписанием» – императивом.

Для феномена толерантности как для любого явления характерна историческая и социокультурная обусловленность. На протяжении многих веков в истории философско-педагогической мысли происходила своеобразная эволюция явления толерантности. Интерпретация и использование этого термина связано с пониманием его *смысла* как цели (для чего необходимо?) и ценности, разумного основания этого явления, его сущностного значения. Поэтому, исходя из логико-исторического метода, нам представляется необходимым рассмотреть эволюцию *смысла* толерантности.

Проявление толерантности сопутствует всей человеческой истории. Однако в эпоху раннего Средневековья воспитание и образование монополизировалось церковью. Религия для человека становится своеобразным энциклопедическим компендиумом (лат. *compendium* – сокращение), с помощью которого можно было в обобщенной форме составить представление о картине мира и обрести знания о своем месте в нем. Основным идеологическим принципом в воспитательно-образовательной сфере устанавливается догматизм. Догматизм, по мнению современного философа В. Г. Миронова, означает насильственное устранение всего, что не совпадает с религиозным догматом. Главное внимание в образовании уделялось воспитанию нравственности, которого добивались наставлениями, постами, молитвами, аскетизмом, чтением сочинений на религиозные темы. Разработка темы толерантности в период раннего Средневековья велась в форме интерпретации ветхозаветных и новозаветных текстов. Явление толерантности в это время приобретает особое значение. Поэтому эволюцию смысла данного феномена, нам представляется, целесообразным начать с этого периода.

1. Раннее Средневековье (V–VIII вв.). Первоначально термин «толерантность» (лат. *toleratum*) означал пассивное *терпение*, добровольное перенесение страданий как телесных (боль), так и душевных (зло). Смысл толерантности сводился к «страдательному действию», *смирению*. Возможно, это основывалось с одной стороны, на библейской мифологии о первородном грехе человека и необходимости вследствие этого претерпевать всяческие лишения. С другой стороны, смысл толерантности-терпения восходит к христианской религиозной добродетели, исходящей от Иисуса Христа, который принял на себя страдания за все человечество, став примером духовного возрождения (преображения). Наряду с этим, в религиозной философии данного периода раскрывается христианская истина о *толерантности как любви (милосердии)*: «любите врагов ваших... молитесь за обижающих вас» [Евангелие от Луки 6:27,28] и *любви (милосердии) как толерантности*:

«любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует..., а сорадуется истине» [Библия, 1 Коринфянам 13:4,5]. В соответствии с этим, толерантность понималась как любовь, благоволение и милосердие Бога к человеку, человека к своему ближнему и врагу своему. В этом случае толерантность-терпение выступала как ценность, составляющая образ мысли и действия истинного христианина. Однако внимание человека этого периода обращено к своим собственным чувствам, переживаниям, и характеризуется идеально-мифическими представлениями о толерантности, не сопряженными с реальными социальными отношениями. Отсюда, смысл толерантности в данный период раскрывается как *религиозно-психологическая ценность*.

2. Средние века и эпоха Возрождения (IX–XV вв.) В это время наблюдается новая тенденция в развитии феномена толерантности в связи с появлением особого типа религиозной философии – схоластики. Последователями этого направления в разные периоды были: в *Западной Европе* – Ф. А. Алкуин, П. Абеляр, А. Кентерберийский, Фома Аквинский, Николай Кузанский, на *Ближнем и Среднем Востоке* – представители восточного аристотелизма или мусульманского рационализма аль-Фараби, Ибн Сина, Ибн Рушд и другие.

Схоластика как теолого-рационалистическое учение и школьная наука о соединении веры и разума, при подчинении философии (науки) религии, определенным образом отразила возможность диалога, толерантного отношения между разными мировоззренческими позициями. Схоласты в своем учении пытались объединить отдельные положения философии Аристотеля и Священного писания (Библии или Корана). Одни утверждали о формировании разума на основе веры: «верую, чтобы понимать» (Ансельм Кентерберийский). Другие (Ибн Рушд) предлагали разграничение так называемой рациональной религии (доступной немногим образованным) и образно-аллегорической религии (доступной всем), что явилось в дальнейшем одним из источников учения о двойственной истине – своеобразное «допущение» независимости истин философии и богословия. Третьи считали, что разум частично обособляется от веры и становится ее предварительным условием: «понимаю, чтобы верить» (Пьер Абеляр).

В этот период наблюдается расширение границ толерантности, добавляется новый смысл как «позволение», «допущение» для существования «инакомыслия» и диалога между разными позициями, развивается критическое мышление, правда в рамках христианской или исламской догматики. Наряду с этим, появляется еще одно определение толерантности – «сдержанность», в большей степени касающееся вопросов обыденной жизни в форме аскетизма. Яркими представителями этого направления на Востоке были суфисты – мистико-аскетического течения в исламе (ал-Газали, Ибн Араби).

Систематизатор ортодоксальной схоластики и основатель томизма Фома Аквинский, отдавая приоритет веры над разумом, занимался отработкой вероучения в форме *допущения* научного знания в вопросах теологии. А его

идея «множества в единстве» созвучна смыслу толерантности «единство в многообразии». Развивая эту идею, мыслитель раннего Возрождения (поздней схоластики) Николай Кузанский в своем труде «De docta ignorantia» («знающее незнание»), сформулировал следующее: а) в непознанном скрывается изначально известное, б) отдельное свидетельствует о предшествовании целого, в) разнообразие говорит о лежащем в его основе единстве. Во многом его положения повлияли на русскую философию «всеединства» конца XIX – начала XX вв., в основе которой лежали идеи толерантности.

Несмотря на критическое отношение к схоластике и ее методу обучения, она получила широкое распространение в средневековых университетах и определенным образом предвосхитила эпоху Возрождения, обратившись к философии Античности. В этот период толерантность присутствовала в основном в теоретических положениях трудов мыслителей и проявлялась в философско-теологических дискуссиях. Толерантность, можно сказать, представляла собой *философско-религиозную ценность* и сохранялась в виде некоего идеала.

3. Новое время и эпоха Просвещения (XVI–XVIII вв.) Пристальное внимание к проблеме толерантности в Новое время было связано с напряженным состоянием межрелигиозных отношений. Единственное и основательное средство против бед и несчастий (кровавых столкновений на религиозной основе), утверждал Дж. Локк, может быть толерантность, как *уступка* в вопросе о религиозной свободе [5]. Попытки осмысления толерантности как *веротерпимости* оформляются в целостную систему у Дж. Локка. Веротерпимость означает не причинение вреда (как физического, так и морального) другим людям по мотивам их принадлежности к иным вероисповеданиям, индифферентности к религии. Кроме этого, по мнению Дж. Локка терпимость возможна, если нет опасности государству, спокойствию народа. Отсюда, критерием толерантности может служить «всеобщая безопасность», представляющая собой общественную пользу. В то же время, согласно философу, действие толерантности не распространяется на случаи нарушения базовых норм и ценностей общества, нельзя быть толерантным к интолерантности, т. е. терпение имеет свои границы.

Опираясь на идею веротерпимости Дж. Локка, философ эпохи Просвещения Вольтер (Франсуа Мари Аруэ) в своем «Трактате о веротерпимости» призывал к отказу от насилия как неприемлемого средства приобщения человека к вере – «старайтесь не совершать насилия над сердцами людей – и все сердца будут ваши» [2, с. 587]. Для него было бы «пределом безумия» пытаться заставить всех людей одинаково мыслить. Поэтому толерантность у него приобретает смысл *«снисходительности»*, которая нужна людям для счастья в земной жизни. Вольтер идет дальше, восклицая – «... христиане должны терпимо относиться друг другу... следует всех людей считать нашими братьями... разве все мы – не дети одного отца, не создания одного Бога?» [2, с. 604]. Тем самым Вольтер предвосхитил идею экуменизма, о которой заговорили лишь в начале XX в. Резюмируя вышес-

казанное, можно утверждать, что исторически первой и доминирующей формой идеи толерантности становится *веротерпимость*, которая касается не только религии, но и социально-политической сферы жизнедеятельности общества. Таким образом, в эпоху Просвещения, провозгласившей свободу совести и слова, понятие толерантности становится *социально-политической ценностью*.

4. Новейшее время (XIX – начало XX вв.). Ещё в конце XVIII в. понятие толерантности дополняется новым смыслом – «долженствования». И. Кант в своем произведении «Об этических обязанностях по отношению к другим, а именно о правдивости» говорит о толерантности как всеобщем человеческом *долге*. Второе правило категорического императива И. Канта вменяет в «долг» относиться к человеку как к цели и никогда как к средству, требуя уважительного отношения к человеку как самоценности.

Развивая идею долженствования, в начале XIX в. английский философ И. Бентам ввел понятие «деонтология», обозначающее науку о морали, которая определяет то, как должен поступать человек в обществе. Согласно И. Бентаму, главной целью человеческой жизни является наивысшее счастье наибольшего числа людей, а идеалом у него выступает «безопасность человека», отсутствие страданий. Следуя его логике, безопасность человека может быть, когда есть доверие к другим людям, взаимопонимание между людьми, искренность и отсутствие вражды в отношениях, т. е. взаимная толерантность, что и должно способствовать достижению человеческого счастья. Таким образом, толерантность как «долженствование» становится *морально-нравственной (этической) ценностью*, позволяющей людям жить в безопасности и быть счастливыми.

Проблема толерантности получает дальнейшее развитие в либеральной философии. Толерантность понималась как выражение внешней и внутренней свободы, как способность к продуманному выбору между альтернативными точками зрения и способами поведения. Многообразие опыта и мнений либералы считали неременным условием социального прогресса.

В конце XIX в. в русской философско-религиозной мысли идея толерантности раскрывается в философии «всеединства» (В. С. Соловьев, Л. Н. Карсавин, Е. Н. Трубецкой, С. Л. Франк, С. Н. Булгаков). Понятие «всеединства» как высшего онтологического принципа впервые выдвигается В. С. Соловьевым – «...нет и не может быть ни чистого единства, ни чистой множественности, все, что есть, есть обязательно и единое и многое» [6, с. 70]. В качестве основания толерантности здесь выступает плюрализм (множественность) как ценность, но множественность в единстве, как часть целого. Каждое проявление толерантности, согласно В. С. Соловьеву, следует подвергать этической оценке, в одних случаях толерантность (терпимость) может быть добром, а в других – злом, как безразличие и попустительство.

Надо сказать, что ещё в середине XIX в. подобные идеи были обоснованы в учении бахаизма (Иран). Свое название это религиозно-политическое

учение получило от его основоположника – Мирзы Хусейна Али (1817–1892), прозванного Бахауллы – «Блеск Божий» [7, с. 168]. Согласно его учению, все люди братья, а «человечество, в сущности, едино, и близится время объединения всех людей планеты во всемирное сообщество, когда благодаря *духовно-нравственной* развитости людей все распри и поводы для разделения будут преодолимы и люди будут готовы к восприятию единой истины» [7, с. 169]. Интересно, что на рубеже XIX–XX вв. бахаизмом увлекалась часть российской интеллигенции, в частности Л. Н. Толстой.

В «философии ненасилия» Л. Н. Толстого также раскрывается смысл толерантности. Идея ненасилия как этического принципа, является нормативной конкретизацией золотого правила нравственности – не делай другим того, что сам не хотел бы претерпеть от других. Философия ненасилия может рассматриваться с одной стороны как непротивление злу насилеи, – «... кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и другую...» [Евангелия от Матфея, 5:38–41], т. к. зло порождает ещё большее зло. Здесь ненасилие принимает смысл *терпимости (смирения)* во имя добра. С другой стороны ненасилие – это возможность разрешения конфликтов без применения силы. В данном случае ненасилие выступает как сознательное действие, направленное на мирное разрешение конфликта и возможность нахождения консенсуса между оппозициями, не исключающее конструктивную критику. Здесь «ненасилие» проявляется как активное социальное действие, приближающееся к смыслу толерантности – *примирения*. Таким образом, в этот период толерантность в большей степени проявляется как *этическая ценность*.

5. XX в. – современный период. В XX в. феномен толерантности зиждется на двух основаниях – плюрализме (множественности) и свободе, представляющих собой ценности демократического общества. Отсюда, роль толерантности состоит в сохранении и выражении этих ценностей, и, тем самым, обеспечении стабильности и равновесия социальной системы в целом. К тому же толерантность, в основе которой лежат плюрализм и свобода, является предпосылкой плодотворности научных дискуссий, средство взаимопонимания оппонентов, где терпимость к чужой точке зрения не предполагает отказа от её критики или от собственных убеждений, а проявляется в *уважении* к чужому, иному мнению. Особенно это важно в тех областях, в которых отсутствует точный критерий оценки и доказательства предпочтительности каких-либо взглядов, принципов или решений (вопросы религиозной веры, нравственных убеждений, научных концепций, национальных традиций и т. д.).

В современном мире толерантность как первостепенное условие мирного сосуществования человечества становится ключевым *нравственным принципом гражданского общества*, что подтверждается «Декларацией принципов толерантности». В этом документе раскрывается сущность понятия толерантности – как уважение, принятие, и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой

индивидуальности; как гармония в многообразии; как активное отношение к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека.

Рассмотрев эволюцию феномена толерантности в историческом аспекте, можно выделить основные смыслообразующие его компоненты:

- терпение-смирение, любовь-милосердие;
- позволение, допущение инакомыслия, сдержанность (аскетизм);
- веротерпимость, всеобщая безопасность, снисходительность;
- долг (долженствование), ненасилие;
- плюрализм, свобода, уважение.

Данный подход представляет собой развертывание смысла этого феномена последовательно, с постепенным усложнением, как бы по восходящей линии, причем новое понимание основывается порой на уже известном и в тесной связи с ним. На наш взгляд, все эти смыслообразующие компоненты толерантности свидетельствуют о жизненно важном значении этого феномена как для отдельного индивида, так и для всего человеческого сообщества.

Положения этого подхода нами используются в лекционных занятиях со студентами при изучении курса «История образования и педагогической мысли». Мы надеемся, что рассмотрение эволюции смысла феномена толерантности может способствовать «просветлению» сознания молодого поколения, расширению его нравственного кругозора и ценностно-целостному восприятию мира и себя в этом мире, т.к. если человек понимает смысл явления, лучше происходит его усвоение и применение на практике.

Библиографический список

1. Агацци, Э. Моральное измерение науки и техники [Текст] / Э. Агацци. – М.: МФФ, 1998. – 334 с.
2. Вольтер. Трактат о веротерпимости. Собр. соч.: в 3 т., Т. 2 / Вольтер. – М.: Сигма-Пресс, 1998. – 656 с.
3. Гершунский, Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования [Текст] / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–12.
4. Зинченко, В. П. Аффект и интеллект в образовании [Текст] / В. П. Зинченко. – М.: Тривола, 1995. – 64 с.
5. Локк, Дж. Опыт веротерпимости. Соч. в 3 т., Т. 3 [Текст] / Дж. Локк. – М.: Мысль, 1988. – 669 с.
6. Соловьев, В. С. Чтения о Богочеловечестве [Текст] / В. С. Соловьев. – Минск: Харвест, 1999. – 912 с.
7. Тихонравов, Ю. В. Религии мира [Текст] / Ю. В. Тихонравов. – М.: Профиздат, 1996. – 336 с.

РАЗДЕЛ IX

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 32

В. И. Петрищев, Т. П. Грасс, И. В. Алексеенко

СЕМЬЯ-ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ, США И В НОВОЙ ЗЕЛАНДИИ*

В современной педагогической науке сложилась устойчивая тенденция рассматривать различные проблемы социализации подрастающих поколений под углом зрения их отношений в семье.

Анализ многих педагогических, психологических, культурологических и других явлений, связанных с семьей предполагает ее характеристику в социальном контексте.

Как в отечественные, так и зарубежные исследователи дают достаточно большое количество определений семьи, которые отражают их взгляды на саму сущность этого феномена.

Так, А. Г. Харчев рассматривает семью как «исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми, как малую социальную группу, члены которой связаны брачными, родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальной необходимостью, которая обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения» [1].

П. Сорокин под семьей понимает «легальный союз (часто пожизненный) супругов, с одной стороны, союз родителей и детей, с другой, союз родственников и свойственников» [2].

Американский исследователь А. Бочер считает семью как организованную систему взаимодействия [3].

Ряд других исследователей, занимаясь анализом семьи, также отмечают, что в основе семьи заложено тесное взаимодействие между ее членами. Не случайно, Л. Галвин и Б. Броммель видят в семейной системе совокупность характера общения, влияющего на сплоченность и приспособляемость ее членов [4].

По И. Голдбергу и Г. Гольдбергу, «семья – это естественная социальная система со всей ее собственностью и порядком правил, наполненных как предназначенными, так и предписанными ролями для ее членов, имеющая организованную властную структуру, которая развивает сложную откры-

* Статья подготовлена при финансовой поддержки авторов Российским гуманитарным научным фондом (РГНФ) – проект № 08–06–00704а.

тую и скрытую форму коммуникации, вырабатывает способы преодоления и решения проблем, позволяющих эффективно выполнять многочисленные задачи» [5].

Обобщая имеющиеся в отечественной и зарубежной научной литературе определения семьи, можно утверждать, что «семья – это основанное на браке или кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью. Являясь необходимым компонентом социальной структуры любого общества, и выполняя множественные социальные функции, семья играет важную роль в общественном развитии» [6].

Уникальную значимость семьи исследуемых англоязычных стран как института первичной социализации детей трудно переоценить, хотя в ней произошли огромные изменения за последние десятилетия.

Семья как институт социализации является одним из древних, включающий в себя:

1. совокупность семейных ценностей (любовь, отношение к детям, семейная жизнь);
2. общественные процедуры (забота о воспитании детей, их физическое развитие, семейные правила и обязательства);
3. переплетение ролей и статусов (статусы и роли мужа, жены, ребенка, подростка, тещи, свекрови, братьев и т. п.) [7].

В целом британские, американские и новозеландские семьи имеют как много общего, так и определенные различия в стилях социализации и воспитания подрастающих поколений.

Социальные функции семьи отражают характер общественных потребностей в ее жизнедеятельности как социального института, а также индивидуальные потребности членов семейной группы. Под влиянием социально-экономических изменений, происходящих в Великобритании, США и в Новой Зеландии, меняется не только сам характер социальных функций семьи, но и характеристики семьи как малой группы. Эти изменения играют весьма существенную роль в развитии детей, подростков и юношей, ибо семья по-прежнему остается не только первичным, но и важнейшим институтом социализации подрастающих поколений.

Современная семья выполняет многочисленные функции, основные из которых отражены в иерархической структуре, которую можно применить, по мнению А. Н. Елизова, как к отечественной, так и к зарубежной семье. На его взгляд, такая условная структура достаточно полно отражает основные функции семьи.

1. рождение и воспитание детей;
2. сохранение, развитие и передача последующим поколениям ценностей и традиций общества, аккумулятивное и реализация социально-воспитательного потенциала;
3. удовлетворение потребностей людей в психологическом комфорте и эмоциональной поддержке чувства безопасности, ощущение ценности и значимости своего «Я», эмоциональном тепле и любви;

4. создание условий для развития личности всех членов семьи;
5. удовлетворение сексуально-этических потребностей;
6. удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга;
7. организация совместного ведения домашнего хозяйства, разделение труда в семье, взаимопомощь;
8. удовлетворение потребности человека в общении с близкими людьми, в установлении коммуникативных связей с ними;
9. удовлетворение индивидуальных потребностей в отцовстве или материнстве, контактах с детьми;
10. организация деятельности по финансовому обеспечению семьи;
11. рекреативная функция- охрана здоровья членов семьи, организация их отдыха, снятие с людей стрессовых состояний и т. д. [8].

Как видно из предложенной структуры, одной из важнейших функций семьи в современных условиях выступает воспитательная функция. Это не случайно, поскольку семья продолжает оставаться воспитывающей микросредой, ибо именно в ней закладывается фундамент тех ценностных ориентаций, которые способствуют успешной социализации подрастающих поколений.

Не случайно, семья характеризуется как хранилище культурных ценностей и традиций. Известно, что воспитание является сложным и многогранным феноменом, существующим в рамках процесса социализации во всех обществах. В целом, воспитание – это создание условий для целенаправленного и планомерного развития человека, осуществляемое в процессе взаимодействия людей в различных сферах жизнедеятельности в системе социальных институтов. Воспитание должно создавать благоприятные возможности для овладения человеком необходимыми с точки зрения общества социальными, духовными и эмоциональными ценностями (умениями, убеждениями, нормами, отношениями, образцами поведения) [9].

Как отмечалось ранее, современная семья исследуемых западных стран во многом изменилась в последнее время. Одни ее функции перешли к другим институтам социализации, некоторые трансформировались, наметился ряд тревожных признаков ее дезорганизации, способствующих увеличению числа разводов.

Опираясь на исследования зарубежных ученых, а также на свои собственные наблюдения и материалы проведенных нами опросов во время пребывания в Великобритании, США и Новой Зеландии, выделим основные тенденции развития, изменения и функционирования современной семьи в исследуемых странах как ведущего социального института первичной социализации.

Права была антрополог Маргарет Мид, отмечая, что «мы можем столкнуться в некоторых сообществах с очень ленивыми мужчинами или, наоборот, с женщинами, ненормально свободными от каких-то обязанностей, как в бездетном городском доме в Америке, но принцип сохраняется повсюду. Мужчина-наследник традиций, должен обеспечивать женщин и детей.

У нас нет никаких оснований считать, что мужчина, оставшийся животным и не прошедший школу социального обучения, смог бы сделать что-нибудь подобное. От социального устройства общества зависит, каких женщин и каких детей будет обеспечивать мужчина, хотя главное правило здесь, по-видимому, предполагает, чтобы он обеспечивал женщины, с которой находится в половой связи» [11].

Поэтому, несомненно, одной из функций семьи является обучение подростка будущим родительским ролям, правильным обязанностям, чтобы мужчина сознательно брал на себя ответственность за семью в целом. В этой связи чрезвычайно важными остаются прочность семейных отношений, которые, по сути дела, являются базисом самого брака. По данным нашего опроса, проведенного по выявлению престижности брака в современных условиях, оказалось, что он является одной из значимых социальных ценностей западного общества.

Подтверждение этому могут служить данные, свидетельствующие о том, что несмотря на определенные изменения в семье, ценность брачных отношений достаточно высока (табл. 1).

Таблица 1

Отношение представителей исследуемых англоязычных стран к институту брака (в % отношении). В каждой из стран опрошено по 25 молодых людей

Вопрос	Великобритания	США	Новая Зеландия
Брак является устаревшим институтом			
1. да	14,3	15,8	17,6
2. нет	61,8	64,9	55,7
3. не знаю	23,9	19,3	26,7
Брак сменяется длительным внебрачным сожительством			
1. да	43,4	46,5	52,6
2. нет	42,9	36,8	25,1
3. не знаю	13,7	16,7	22,3
Для того, чтобы быть счастливым, ребенку нужна семья с обоими родителями			
1. да	72,6	75,2	69,3
2. нет	7,2	6,2	12,5
3. не знаю	20,2	18,6	18,2
Для успешного брака очень важно следующее			
А) верность	12,4	14,5	11,5
Б) взаимное уважение	34,5	36,1	29,3
В) понимание и терпимость	39,8	42,5	35,4
Г) финансовое благополучие семьи	13,3	6,9	23,8

Явное большинство – 75,2% опрошенных молодых людей в США; 72,6% – в Великобритании и 69,3% – в Новой Зеландии практически единодушны в том, что для нормального развития ребенку нужна семья. 14,3% опрошенной молодежи в Великобритании, 15,8% – в США и 17,6% – в Новой Зеландии признали институт брака устаревшим. Современная семья в западных странах представляет собой как институт интимной социализации подрастающих поколений, так и социально-психологическую нишу для ее членов.

Особую роль в формировании прочности семейных уз и ценностей играет ритуальность семейных обычаев, которая в условиях жизни в этих англоязычных странах приобретает особый смысл. Значимость ритуальной стороны семейной жизни имеет свои религиозно-исторические корни, с ее образом жизни, обеспечивающим теснейшую преемственность поколений. Конечно, ритуальные обычаи прошлого не следует идеализировать, однако, они и поныне выполняют определенные социализирующие функции в семье.

Взглянем на семейные обычаи в современных англоязычных странах, постараемся понять их ценность, разобраться, являются ли они символом сильной семьи?

В Великобритании, США и в Новой Зеландии существует определенный культ домашних добродетелей, которые, по нашему мнению, позволяют детям ощущать безопасность и стабильность, обеспечивают не только отдых членам семьи, но и способствуют устранению многих острых внутрисемейных проблем.

К домашним добродетелям, возведенным в семейную культурную традицию, можно отнести совершенно обыденные вещи от регулярного посещения церкви, проведения традиционных семейных обедов, праздников рождества, Пасхи, до празднования дней рождения членов семьи, окончания школы или университета. В таких семьях, при ежедневных встречах за обеденным столом, у ребенка формируется устойчивое ощущение общности интересов членов семьи, поскольку в течение обеда предоставляется возможность поговорить, обсудить те или иные проблемы. Правда, взрослея молодежь (главным образом в Великобритании и США, в меньшей степени в Новой Зеландии) уезжает в другие города и, значит, семейный обед, как традиция, перестает быть ритуалом общения между родителями и детьми. Для детей, приезжающих домой на каникулы, обеденный стол в кругу семьи продолжает оставаться ритуальной стороной жизни, нередко служит для них моделью. По мнению зарубежных специалистов, традиционное празднование национальных и домашних торжеств в семейном кругу создает благоприятную атмосферу для подростков: здесь они обретают психологическую устойчивость на случай стрессовых ситуаций.

Необходимо разобраться с мифом об ужасающей нестабильности современной семьи исследуемых англоязычных стран в новом тысячелетии.

По нашему мнению, эти слухи сильно преувеличены. Хотя следует признать, что семьи в этих странах, как впрочем, многие семьи в других странах, продолжают испытывать определенные психологические трудности в характере взаимоотношений между супругами, что приводит к изменению института семьи в целом, выражающее в увеличении числа разводов. Важно отметить, что удельный вес разводящихся пар в 2000 г. в США уменьшился с 22,3 до 16,4 процента. В то время как в европейских странах в последнее время он начал постепенно увеличиваться. В настоящее время в США приходится 4,95 разводов на 1000 человек, в Великобритании 3,08, а в Новой Зеландии 2,63.

Что же является причиной разводов в этих экономически благополучных странах? Наряду с многочисленными факторами, присущими каждой паре индивидуально, можно условно вычленить несколько основных факторов, способствующих этому: 1) изменения в законодательстве, сделавшие развод более простым. Сейчас развод не считается чем-то предосудительным и постыдным, как раньше; 2) увеличение достаточно большого количества работающих женщин, которые становятся практически экономически независимыми от мужчин. Ведь не случайно, именно в семьях, где женщины работают, занимая менеджерские позиции, зарабатывая больше мужчин, чаще возникают семейные конфликты, разногласия, неудовлетворенность семейной жизнью; 3) снижения влияния родителей на выбор супруга. Правда, все еще существуют некоторые семьи (в основном, это связано с определенной политико-религиозной и деловой деятельностью родителей и их детей), где влияние родителей на выбор супруга очень велико; 4) увеличение так называемого альтернативного вида брака, к которому можно отнести внебрачное сожительство.

Хотя, совершенно очевидно, что спектр этих факторов может быть более обширным.

В последнее время во всех исследуемых англоязычных странах все большее значение приобретает тенденция внебрачного сожительства или, как сейчас принято говорить, гражданский брак (табл. 2).

Как видим, количество гражданских браков в исследуемых англоязычных странах за последнее время резко возрастает. Интересно отметить, что в отличие от Европы, где подобные браки существовали еще даже в средние века, пока католическая церковь не предала их анафеме, в США ничего подобного не наблюдалось вплоть до 60-х годов прошлого столетия, когда произошла так называемая сексуальная революция. В 1987 г. около 33% женщин экспериментировали данный вид брака, а в 2002 г. уже свыше 50% женщин в возрасте от 19 до 44 лет жили в гражданском браке [12].

Количество людей, находящихся в гражданском браке, в %

Страна	Предыдущий год опрос	Процентное отношение	Последний год опрос	Процентное отношение	Изменение ситуации в процентах
Великобритания	1995	10.1	2004	15.4	52.5
США	1995	5.1	2005	7.6	49.0
Новая Зеландия	1996	14.9	2006	23.7	59.1

Если раньше население этих стран выражало достаточно негативное отношение к такому виду совместного проживания, то сегодня это воспринимается очень спокойно. Семейные отношения – это чрезвычайно тонкая гамма взаимоотношений и совместимости между партнерами, требующая определенной проверки и адаптации друг к другу. Молодые люди не женятся, а пребывают в ситуации «смотрин», нередко, длящейся годами. Отношение молодежи к подобной форме совместного проживания можно выразить словами 19 летней британской девушки: «Я бы не вышла замуж за мужчину, если бы не жила с ним до этого, поскольку именно таким образом можно понять, что он из себя представляет».

Однако, современному молодому человеку в этих англоязычных странах присуще чувство не только любви, но и разума. Ведь не случайно, у большинства молодежи (как у средних слоев населения, так и у некоторой части рабочих) практически отсутствует скоропалительность в оформлении браков.

Считается, что есть браки формализованные, т. е. официальные и браки неофициальные, представляющие собой своеобразную притирку перед будущим официальным браком. Любопытно отметить, что данные американских ученых свидетельствуют о том, что те пары, которые жили в гражданском браке перед вступлением в официальный брак, имеют достаточно высокий уровень риска разводов. Исследователи связывают это явление с рядом факторов.

1. Избирательность, т. е. пары, живущие в гражданском браке, как ни странно, но они более склонны к разводам.

2. Эти пары лишь в незначительной степени связывают себя с традиционными семейными ценностями, их личностные характеристики делают их менее приспособленными для брака.

3. Реальный опыт гражданского брака, т. е. отношения, поведение, которые они приобретают в период такого союза, делает их мало приспособленными для долгосрочной семейной жизни.

4. Вместе с тем, если сравнивать пары, которые живут в гражданском браке с теми, которые еще только дружат, т. е. пока назначают свидания друг другу, то первым слишком сложно из-за материальных и эмоциональных причин разорвать свой союз. Другими словами, в этом случае гражданский брак может выступать даже в качестве позитивного фактора долгосроч-

ных взаимоотношений. В США, например, растущий уровень гражданских браков, зачастую выступает положительным фактором, ибо они существенно снижают количество разводов [13].

В Великобритании, например, англиканская церковь, учитывая такую многолетнюю тенденцию, несколько изменившую общественный имидж брака, вынуждена признать «сожитительство» как определенную форму брака. Вместе с тем она все же рекомендует рассматривать брак как социальный институт и способствовать в современных условиях жизненному союзу мужа и жены как пропаганде христианского идеала.

Следует отметить еще одну негативную сторону гражданских браков, которая заключается в следующем. С увеличением общего количества гражданских браков, отмечается резкое снижение количество пар, заключающих официальные браки, что не может не вызывать озабоченности общественности этих стран. Так, в новом тысячелетии в Великобритании к 2005 г. количество людей, решивших жениться, снизилось до самого низкого уровня за последние 100 лет.

Семья, как уже говорилось ранее, выступает в роли первичного института социализации подрастающих поколений. Именно в ней должно идти половое просвещение и воспитание подростков, являющееся важной стороной их социальной жизни. Резкое увеличение внимание к такому интимному вопросу было не случайно, ибо он представляет целый комплекс проблем, связанный с взрослением подростков и юношей. К данной проблеме добавилось быстрое распространение ВИЧ (вирус иммунодефицита человека), поражающий все большее количество молодых людей. Известно, что сексуальная удовлетворенность и психическое благополучие взрослого человека во многом зависит от морально-психологической атмосферы, в которой протекало его детство. Доверительное отношение с родителями, особенно с матерью, общая эмоциональная раскованность и открытость семейных отношений, терпимое, светское отношение родителей к телу и наготы, отсутствие жестких вербальных запретов, готовность родителей откровенно обсуждать с детьми волнующие их деликатные проблемы. Все это облегчает ребенку формирование здорового отношения к сексуальности. Они, в свою очередь, зависят от общих ценностей культуры, на которые имплицитно или эксплицитно равняются семейно-бытовые отношения. Каково место родителей в этой специфической сфере в современной семье англоязычных стран? Хотя многие родители исследуемых англоязычных стран понимают, что они несут всю ответственность за половое просвещение своих детей, что бы в будущем они были здоровы, тем не менее, не все родители находят общий язык по этому вопросу со своими детьми. Так, опросы показывают, что 2/3 юношей и девушек считают, что они не могут говорить с родителями на эту тему [14].

Особую неловкость испытывают отцы, затрагивая в разговоре со своими дочерьми столь деликатную тему. Они искренне хотят, чтобы их дочери удачно вышли замуж, нарожали детей и жили нормальной жизнью, но

обсуждать вопросы секса с дочерьми является неприемлемым, «выше их сил». Вместе с тем, в англоязычных странах существует достаточно большое количество семей, где не возводят барьера из наставлений и угроз, не читают скучных и сухих лекций о том, что секс – это нечто ужасное и предосудительное, а пытаются учить молодых людей разумным подходам к этой сфере человеческих взаимоотношений.

В США достаточно большое внимание этой проблематике уделяют всевозможные образовательные и медицинские центры, которые стараются помочь родителям найти правильный и современный подход к обсуждению этой деликатной темы. Родителям советуют в разговоре с подростками быть честными, стараться отвечать на все вопросы, касающиеся секса. По мнению организаторов, откровенный разговор с детьми поможет им преодолеть неловкость, будет способствовать лучшему пониманию полового просвещения.

Интересно, что в США и Новой Зеландии половое образование включено в учебные программы, а в Великобритании оно не является обязательным предметом учебной программы. Тем не менее, несмотря на разный подход к этой щекотливой теме, родители всех этих стран стараются акцентировать внимание на вопросах морали, на здоровье своих детей, на правильном употреблении концептративов.

Несомненно, успешность выполнения семьей ведущей функции по воспитанию детей в огромной степени зависит от внутрисемейного общения.

В семейной жизни доброжелательные отношения между родителями и детьми могут сложиться, если родители в основном придерживаются демократического стиля воспитания. Дети с самого раннего детства обучают быть самостоятельными и независимыми. Очень важно, что в этих странах детей приучают одинаково уважать разные виды профессий, будь-то профессия уборщика или банкира. Там не увидишь пренебрежительного отношения со стороны подрастающих поколений ни к одной профессии. Семейная система на Западе воспитывает индивидуалистов, готовых к конкуренции, рассчитывающих только на свои собственные силы, ориентируя их на выполнение основной задачи не только выжить, но и стремиться развивать свое дело, быстро реагировать на меняющиеся рыночные условия, не терять веру в себя. Другими словами, психология в семье априори закладывает готовность подростка идти на разумный риск.

Сама среда, по крайней мере, многих англоязычных семей способствует ориентации детей на будущее, стремясь развивать и поддерживать у подростков целый комплекс принятых в обществе канонов. На наш взгляд, среди качеств, которые воспитывают эти семьи, можно выделить главные: честность, хорошие манеры, терпимость, бескорыстие, дисциплинированность, лояльность, решительность, вежливость, патриотизм, ответственность, независимость, трудолюбие, веру, бережливость, предприимчивость и т. д.

Таким образом, как видно из данной работы, семья англоязычных стран, несмотря на существенные в ней изменения и некоторую деформацию, продолжает достаточно успешно формировать личность подростка, оставаясь при этом, ведущим институтом социализации подрастающих поколений.

Библиографический список

1. **Харчев, А. Г.** Брак и семья в СССР. [Текст] / А. Г. Харчев – М. 1979. – С. 75.
2. **Сорокин, П.** Система социологии. [Текст] / П. Сорокин – М., 1989. – С. 126.
3. **Bocher, A.** Conceptual Frontiers in the Study of Communication in Families. Human Communication Research. № 2. 1971. P. 381–397.
4. **Galvin, K., Brommel, B.** Family Communication: Cohesion and Change. Glenview, IL. 1986. – P. 23.
5. **Goldberg, I., Goldberg, H.** 1991. Family Therapy: An Overview (3d) Belmont, CA: Brooks Cole.
6. **Социология.** [Текст] – М. 1990. – С. 28.
7. **Социальные** исследования. Методологические проблемы исследования-быта. Выпуск, 7. [Текст] – М., 1972. – С. 32.
8. **Елизов, А. Н.** К проблеме поиска основного интегрирующего фактора семьи. [Текст] / А. Н. Елизов. Вести Моск. Ун-та. – Сер. 14. – Психология. – 1996. – № 1. – С. 43–44.
9. **Мудрик, А. В.** Социализация и воспитание подрастающих поколений [Текст] / А. В. Мудрик. – М., 1990. – С. 289.
10. **Социология.** [Текст] – М., 1990. – Р. 12.
11. **Мид, М.** Культура и мир детства [Текст] / М. Мид. – М., 1988. – С. 48.
12. **Popenoe, D.** Cohabitation, Marriage and Child Wellbeing (A Cross-National Perspective) / D. Popenoe. – 2008 Rudgers. The State University of New Jersey. – P. 14.
13. **Ibidem.** – P. 15.
14. **McCormack, M.** The Generation Gap / M. McCormack. – L., 1985. – P. 115.

РАЗДЕЛ X

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 371.01

Н. В. Контева

ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ УВЕРЕННОСТЬ КАК ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСОЗНАНИЯ

Проблема и основные понятия исследования

Одна из тенденций современной психологии – смена онтологии изолированного индивида онтологией человека в мире (С. Л. Рубинштейн, Л. Бинсвангер, Э. Фромм, В. Франкл, Ф. Василюк, В. П. Зинченко, В. В. Знаков, В. И. Слободчиков, Д. А. Леонтьев, Л. Я. Дорфман, В. В. Волочков и др.).

Если не существует человека вне мира, в котором он живет, если мы можем быть самими собой только в нашем мире и посредством него [1, с. 10], то и проблема самосознания может формулироваться не только как проблема сознания себя, но и сознания себя в мире и мира в себе [2].

В. В. Столин выделяет два подхода к самосознанию, прослеживающих его генетическую связь с социальными по своей природе процессами: один связывает самосознание с межличностными взаимоотношениями, в которые включена личность (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Ч. Кули, Дж. Мид и их последователи), другой указывает на зависимость самосознания от успешности деятельности и ее оценки личностью (У. Джемс, Ф. Хоппе и др.) [3, с. 220–221].

Исходя из онтологии человека в мире и учитывая, что «отношения Человека с Миром гораздо глубже и фундаментальнее его социальных отношений» [4, с. 134], можно особо отметить концепции, предметом которых в большей или меньшей мере является сознание себя в мире (Л. Бинсвангер, Р. Лэнг, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн, А. Ш. Тхостов, Л. Я. Дорфман, С. К. Нартова-Бочавер). Начало им положила одна из первых в психологии концепций самосознания У. Джемса.

В. В. Столин, соотнося становление самосознания с саморазвитием личности, рассматривает его скорее как сознание себя и различает два аспекта **Я-образа**: содержание (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самоотношение, как переживание, относительно устойчивое чувство, пронизывающее самовосприятие и «Я-образ» [5; 6]. Ориентируясь на онтологию человека в мире, можно говорить о переживании несколько иного рода: пронизывающем образ **«Я» в мире**.

Концептуализацию подобного переживания предлагает Р. Лэнг, называя его *ontological security*, варианты перевода: «онтологическая уверенность» или «онтологическая безопасность». Эпитет «онтологический» употребляется «в современном эмпирическом смысле, поскольку он является наилучшим производным словом от слова «бытие» для прилагательных и наречий» [1, с. 33]. Однако соответствующее понятие оставляет значительный простор для толкования. Автор, в соответствии с экзистенциально-феноменологическим методом ограничивается минимумом теории, при этом специальным предметом его исследования является онтологическая неуверенность шизоидных и шизофренических личностей, противоположный полюс которой – онтологическая уверенность – обозначен лишь в меру необходимости.

Онтологически неуверенная личность не ощущает себя живой, реальной, субстанциональной, ценной, подлинной, добротной, надежной, испытывает чувство рискованного отличия от остального мира. Эти переживания связаны с переживанием расщепленности на «Я», с которым как с ментальной сущностью идентифицируется личность, и тело. Тело и все, что с ним соотносится (от внешности, одежды до поведения и поступков) представляется чуждым. «Невоплощенность» в теле может найти свое продолжение в расколе с миром и другими людьми («Я»/тело/мир), ведущем к утрате не обогащаемого и не подтверждаемого извне «Я». Расколотое «Я» испытывает не только недостаток чувства целостности своего бытия, непрерывности времени и местоположения в пространстве, но и не способно переживать самое себя «вместе с остальными», «как у себя дома» в угрожающем, ненадежном мире. Личности, наделенной онтологической уверенностью, присущи характеристики самоощущения противоположные вышеперечисленным, распространяющиеся на других людей, мир в целом.

В отличие от Р. Лэнга, обсуждающего переживания «Я» в мире, составляющие онтологическую неуверенность в связи с расколами бытия, в классической концепции самосознания У. Джемса рассматривается спектр переживаний связанных с целостностью эмпирического «Я», объединяющих то, чем «Я» **являюсь**, что считаю собой, и то, что может быть **названо своим**. Масштабы эмпирического «Я» могут быть поистине всеобъемлющими, включать физическое, социальное, духовное «Я», близких людей, жилище, местность, хорошо знакомые предметы, творения собственных рук и т. д. Содержания обоих видов трудно дифференцировать, они вызывают у человека сходные чувства, к которым может быть отнесено и само «чувство принадлежности», даже относительно тела не ясно, является оно мной или только принадлежит мне.

Среди других переживаний, маркирующих принадлежащие «Я» содержания, У. Джемс упоминает внутреннее чувство активности, характеризующее духовный центр «Я», чувства симпатии, близости, с которыми воспринимается собственная личность. «Моя настоящая личность ощущается мною с оттенком родственности и теплоты. В этом случае есть тяжелая теплая масса моего тела, есть и ядро моей духовной личности – чувство внутрен-

ней активности. Без одновременного сознания этих двух объектов для нас невозможно реализовать собственную личность» [7, с. 107]. Импульсы активности, ощущения теплоты, интимности, переживания принадлежности, близости, родственности, симпатия могут распространяться за пределы содержаний, относящихся к непосредственному опыту, что способствует значительному расширению границ «Я». Вероятно, на очередность присвоения «Я» тех или иных содержаний влияет также их ценность с точки зрения культурно нормативной модели личности [там же, с. 94].

Нетрудно заметить близость взаимосвязанных переживаний (принадлежности, близости, симпатии, теплоты, внутренней активности, ценности), пронизывающих образ «Я» в мире по У. Джемсу тем, которые Р. Лэнг соотносит с онтологической уверенностью и диаметрально противоположность переживаниям онтологической неуверенности. В обоих случаях речь идет не столько о конкретных оценках, сколько о достаточно обобщенных позитивных смыслах, которыми наделяются в сознании человека его собственное «Я», мир, другие люди, разве что в общепсихологическом подходе У. Джемса они менее экзотичны, чем в описании патологии, представленном Р. Лэнгом. В обеих концепциях переживание индивидуумом себя, собственного тела задает параметры переживания других людей и мира.

Продолжая сравнение самоотношения и онтологической уверенности, можно отметить, что по своей структуре самоотношение – отношение *к себе как к другому*, включающее самоуважение, самоинтерес, ожидание положительного отношения к себе других людей [5; 6], а онтологическая уверенность предполагает отношение иного рода – *к другому как к себе*, распространение на другое (другого) позитивных смыслов, приписываемых себе.

Р. Лэнг склонен считать, что «открытие «логической формы, через которую единство личностного может быть ясно понято» по-прежнему является задачей будущего» [1, с. 15]. Если не открытие упомянутой логической формулы, то подходы к ней можно найти в концепциях Э. Эриксона и Э. Фромма.

Оппозиция онтологическая уверенность-неуверенность в концепции Р. Лэнга (ontological security and insecurity) близка к известной оппозиции форм эго-идентичности, присущих младенческому возрасту, по Э. Эриксону доверие-недоверие (basic trust and distrust).

Во-первых, можно отметить близость терминов и их связь с идеей целостности. Э. Эриксон, выбирая между словами «уверенность» (confidence) и «доверие» (trust), которые одинаково переводятся на русский язык как «доверие», выбирает последнее, аргументируя, что в нем «больше наивности и единения» [8, с. 111].

Во-вторых, термины употребляются авторами с близкими по смыслу эпитетами (основополагающий, базисный).

В-третьих, определение Э. Эриксоном базисного доверия как «формирующейся на основании опыта первого года жизни установки по отношению к себе и к миру» созвучно толкованию Р. Лэнгом онтологической уверен-

ности в качестве первичного и самообоснованного переживания целостности своего бытия, присущего уже младенцу.

В-четвертых, превалирование базисного недоверия в концепции Э. Эриксона, а в концепции Р. Лэнга – основополагающей неуверенности связывается с шизофреническими расстройствами.

Раскрывая природу доверия, Э. Эриксон связывает его истоки с организмической, психологической и социальной составляющими идентичности. Доминирующий в младенчестве (на орально-сенсорно-респираторной стадии) пассивно-инкорпоративный (вбирающий) модус (способ действия) доминирует не только в оральной зоне, но в организме в целом, служит основанием формирования простейшей и первой из культурных модальностей – «взять», в смысле принять, что дается. Способы ребенка «принимать» формируются в координации со способностью матери «давать». Получая то, что дают, учась побуждать другого человека делать для себя то, что хочется, малыш учится давать сам. Нарушение ранней взаимной регуляции, распад взаимного регулирования на множество разобщенных попыток контролировать друг друга путем принуждения или в фантазиях, подменяющих реальное взаимодействие, означает нарушение связей с миром в целом, и в особенности со значимыми людьми.

Таким образом, Э. Эриксон связывает формирование доверия с координацией действий ребенка и взрослого в рамках динамически понимаемой целостности детско-взрослой общности (ср. с понятием со-бытийная общность в отечественных исследованиях) [9; 10].

Отношение взаимной координации, согласования, предсказуемости действий к расширению границ и целостностью «Я» прослеживает А. Ш. Тхостов, обращаясь к метафоре «зонда». Используемый для ощупывания зонд воспринимается в качестве продолжения руки, и смещает границу между «Я» и «не Я» к точке соприкосновения зонда с объектом (рука, зонд/объект). Когда зонд перестает слушаться того, кто им управляет, он становится объектом и граница «Я» и «не Я» локализуется между, утратившим свою функцию зондом и рукой (рука/зонд). Граница между «Я» и «не Я» – это граница предсказуемости. «Плотность внешнего мира определяется степенью его «предсказуемости», придающей его элементам оттенок «моего», т. е. понятного и знакомого, или, напротив, «чуждого», т. е. неясного, «непрозрачного». Становясь «своим», внешний мир начинает терять свою плотность, растворяясь в субъекте, продвигающем свою границу вовне. Близкий мне мир внешних вещей постепенно начинает исчезать, я перестаю замечать, слышать и ощущать конструкцию моего жилища, родного города, знакомые запахи и звуки, удобную и привычную одежду и даже других, но знакомых и привычных мне людей и т. п. Этот привычный мир, образующий своего рода сложное тело, пронизанный чувством причастности, «теплоты» (Бахтин М., 1979), и теряющий в нем свою плотность, может вдруг ее обнаружить при резком изменении окружения» [11, с. 12–13]. «Размерность» субъектности ребенка, его «Я» прирастает, благодаря слаженному взаимодействию, координатором которого является близкий взрослый.

Исключительное значение младенческого возраста в концепции Э. Эриксона для формирования оптимального (соответствующего данной культуре) баланса доверия-недоверия не предполагает, неизменности характеристик доверия в дальнейшем. Последующая его судьба в соответствии с эпигенетическим принципом зависит от места доверия в соответствующем возрасту (уровню развития) ансамбле других форм эго-идентичности, однако, в отличие от младенчества, на последующих этапах в качестве ведущих выступают другие оппозиции эго-идентичности. Так, в юности Э. Эриксон соотносит оппозицию доверия-недоверия с оппозицией временной перспективы – временной спутанности, с потребностью в вере, которая парадоксально выражается громким и циничным неверием [8, с. 140].

Э. Эриксон, Р. Лэнг раскрывают основания доверия, онтологической уверенности, корнящиеся в младенчестве, особенностях материнского ухода. В концепции первичных и вторичных уз Э. Фромма на первый план выступает филогенетический аспект связи человека с другими людьми и миром.

Онтологическую уверенность можно соотнести с удовлетворением важнейшей экзистенциальной потребности, на которую указывает Э. Фромм: потребности в связях с миром, людьми [12] (более широкой, чем потребность в социализации, как одной из потребностей, с удовлетворением которых связывает самоотношение В. В. Столин [5; 6]).

Э. Фромм различает первичные узы, характерные для доиндивидуального состояния слитности человека и природы, человека и общины, и злокачественные, деиндивидуализирующие вторичные узы, разнообразные формы симбиоза, которыми человек пытается возместить исторически неизбежную утрату первичных уз. «...Человек перерастает свое первоначальное единство с природой и с остальными людьми, человек становится «индивидом» – и чем дальше заходит этот процесс, тем категоричнее альтернатива, встающая перед человеком. Он должен суметь воссоединиться с миром в спонтанности любви и творческого труда или найти себе какую-то опору с помощью таких связей с этим миром, которые уничтожают его свободу и индивидуальность» [12, с. 29]. Невротическим вторичным узам современного человека, механизмам бегства от свободы Э. Фромм противопоставляет зрелые способы объединения себя без утраты индивидуальности: с миром – через творчество, с людьми – через любовь. Сегодня человек в той или иной мере реализует обе возможности, нельзя также отрицать, что у него сохранились и исторически оттесненные упомянутыми способами первичные узы, которые воспроизводятся у каждого ребенка в ситуации связанности с родителями. Таким образом, можно предположить, что основания переживания целостности «Я» в мире разноуровневые, неоднородные. Переживание онтологической уверенности может быть невротическим, основанным на разных видах симбиоза, духовным, основанным на ценностях любви и творчества, самотрансценденции, а также почти организмическим, доиндивидуальным («Мы с тобой одной крови...»). Вероятно, во всех этих случаях специфически задействованы механизмы превращения (трансформации индивидуальности в иное и продолжения ее существования в качестве иного) и воплощения

(продолжения индивидуальности при ее неизменности в ином, «тиражирования» индивидуальности) [13].

Таким образом, мы остановились на концепциях, проливающих свет на характеристики переживания онтологической уверенности, связь их с целостностью и масштабами эмпирического «Я», на природу онтологической уверенности (в онто- и филогенетическом аспектах), неоднородность ее оснований, а также потребность, удовлетворению которой служит онтологическая уверенность.

Теоретический конструкт

Предлагаемый гипотетический конструкт, положенный в основу методики изучения онтологической уверенности, не претендует на то, чтобы охватить всю сложность соответствующего феномена. Конструкт различает объекты онтологической уверенности, которые в какой-то мере являются аналогами обобщенных эмпирических «Я» У. Джемса (физическая, социальная, духовная личность), модусов бытия Л. Бинсвангера (Eigenwelt, Umwelt, Mitwelt) [14] и отчасти совпадают с онтологическими категориями, обсуждаемыми Р. Лэнгом: «я», «тело», «мир», «люди». Учитывая, что отношения человека к миру и людям «вообще», это достаточно абстрактные отношения [15, с. 28], мы также включили в этот ряд объектов онтологической уверенности «значимое», соотносимое с любым из перечисленных объектов и идентифицируемое в качестве индивидуальной ценности. С. Л. Рубинштейн, отмечая, что, в каком-то очень широком смысле все переживаемое человеком, все психическое содержание его жизни входит в состав личности, разделяет его на то, что человек в лучшем случае признает своим и то, что он включит в собственное «Я» (например, мысль, «которой человек отдал все свои силы и чувства, с которыми срослась вся его жизнь» [16, с. 680]).

Набором взаимосвязанных переживаний в отношении этих объектов, предположительно составляющих виды онтологической уверенности (в собственном «Я», теле, мире и людях), и интегрируемых в общее переживание онтологической уверенности, мы обязаны блестящему (по словам Л. С. Выготского) самонаблюдению У. Джеймса. Предложенные им критерии содержаний эмпирического «Я» фигурируют в последующих исследованиях в качестве стержневых при характеристике не только того, что отличает онтологическую уверенность от неуверенности (Р. Лэнг), но и «Я», «мое» от «Не Я», «не моего», феноменологической топологии субъекта, психологического пространства личности (Ч. Кули, К. Роджерс, А. Ш. Тхостов, С. К. Нартова-Бочавер). Условно их можно объединить в группы, связанные с эмоциональным отношением, а также переживаниями ценности, близости, комфорта, контролируемости, предсказуемости, привычности и т. д. (Рисунок). Таким образом, онтологическая уверенность и ее подвиды образованы переживаниями (смыслами), которые для человека имеют его собственное «Я», тело, люди, мир и нечто индивидуально значимое как составляющие образа «Я» в мире.

Конституирующие переживания	Онтологическая уверенность				
	виды онтологической уверенности: уверенность				
	в собственном «Я»	в теле	в мире	в людях	в значимом
	Близость, принадлежность				
	Эмоциональное отношение				
	Ценность				
	Контролируемость				
	Комфорт				

Онтологическая уверенность, ее виды и конституирующие их переживания

Инструментарий (методика изучения онтологической уверенности)

Семантический дифференциал Ч. Осгуда, а также различные варианты семантического дифференциала традиционно используются в психодиагностике самосознания [5, с. 359]. Идею конкретной формы методики изучения онтологической уверенности, как уверенности в объектах, составляющих «пространство «Я», нам подсказала методика Ж. Нюттена [17], направленная на определение установок по отношению к психологическому времени, созданная по принципу семантического дифференциала. В методике Ж. Нюттена, адаптированной К. Муздыбаевым респонденты с помощью 15 биполярных шкал, соответствующих **трем индексам** (*эмоциональное и ценностное отношение, а также личностный контроль*) оценивали свое прошлое, настоящее и будущее [18].

Наша методика предполагала оценку различных объектов самоидентификации с точки зрения уверенности в каждом из них. В итоговый вариант методики вошли две группы переживаний уверенности: соотносимые с «пространственными» характеристиками (близость и комфорт), и совпадающие с индексами К. Муздыбаева (эмоциональное и ценностное отношение), для последних был, однако разработан свой набор оппозиций прилагательных. Всего в методике в настоящее время используются 25 оппозиций прилагательных, из которых в предлагаемый вариант методики вошли 12. Таким образом, этот вариант методики включает всего 60 пунктов, образующих 5 первичных шкал: 1) «уверенность в собственном «Я», 2) «уверенность в теле», 3) «уверенность в мире», 4) «уверенность в людях», 5) «уверенность в значимом». Участникам предлагалось оценить возможные объекты уверенности по выраженности предлагаемых оппозиций прилагательных (прежде чем оценивать «значимое», в соответствующем пункте теста они подчеркивали что-то из предложенного списка: человек, предмет, дело, интерес, занятие, событие или дописывали свое). На основе этих 5-ти шкал формировалась одна суммарная, агрегированная шкала онтологической уверенности (см. Приложение 1).

Участники

Определение конструктивной валидности методики и ее психометрических характеристик проводилось на выборке 165 человек, жителей г. Перми

в возрасте от 19 до 35 лет (студенты разных специальностей, инженерно-технические работники, служащие).

Итоги психометрической проверки методики изучения онтологической уверенности.

Особое внимание уделялось конструктивной валидности. Эксплораторный факторный анализ показал, что 60 пунктов теста, соотносимых с четырьмя теоретически введенными группами переживаний, конституирующими онтологическую уверенность: близости, комфорта, ценностного и эмоционального отношения образовали 5 ортогональных факторов, соответствующих теоретическому конструкту: «Уверенность в людях» (13,6%), «Уверенность в теле» (11,3%), «Уверенность в мире» (10,9%), «Уверенность в значимом» (10,1%) и «Уверенность в «Я» (8,7%). После удаления прилагательных, вошедших в факторы с низкими весами, а также, образующих плохо интерпретируемые факторы, в каждом из 5 факторов было оставлено по 12 одинаковых пунктов, соотносимых указанными группами переживаний: близость (близкий, родственник, мой), комфорт (комфортный, удобный, уютный), ценность (ценный, важный для меня, дорогой), эмоциональное отношение (вызывающий теплые чувства, любимый, родной).

Иерархический анализ облических факторов выявил единственный **вторичный фактор**, свидетельствующий о взаимосвязи указанных относительно автономных факторов и, соответственно, о существовании единого показателя онтологической уверенности, интегрирующего частные показатели онтологической уверенности в координатах приведенных эмпирических характеристик.

Таким образом, эксплораторный факторный анализ с использованием ортогональных и облических техник, с помощью которого тестировалось соответствие теоретической модели строения онтологической уверенности эмпирически обнаруженным факторным структурам, подтвердил конструктивную валидность нашей методики. В эмпирической структуре переживаний, конституирующих частные измерения (шкалы) онтологической уверенности (в собственном «Я», своем теле, людях, мире, значимом), а также ее общее измерение, на наш взгляд, явно прослеживаются взаимосвязанные переживания, пронизывающие образ самости в метафоре, приводимой Ч. Кули: «Самость ... можно рассматривать как своего рода цитадель сознания, укрепленную снаружи (*комфорт*) и хранящую отборные сокровища внутри (*ценность*)... то, что мы любим сильно и в течение долгого времени, мы, скорее всего, вносим внутрь цитадели (*эмоциональное отношение*) и утверждаем в качестве части нас самих (*близость, принадлежность*)» [19, с. 321]. (Текст, приведенный в скобках наш – Н. К.).

Надежность шкал оценивалась по их внутренней согласованности. Коэффициенты альфа-Кронбаха первичных шкал находятся в диапазоне от 0,904 до 0,957. Усредненные межпунктовые корреляции по шкалам также находятся в пределах нормы (от 0,383 до 0,561). Отметим также, что агрегированная (суммарная) шкала теста показала распределение, близкое к нормальному.

О конвергентной валидности методики свидетельствуют взаимосвязи общего показателя онтологической уверенности и интегрального показателя самоотношения методики ОСО В. В. Столина [5] при $p < ,001$, а также связи, в том числе и высокого уровня, различных показателей онтологической уверенности с измерением самоотношения, наименование которого имеет общий корень с названием нашего конструкта – с самоуверенностью (Р. Лэнг считает, что любая другая уверенность человека зависит от онтологической уверенности [1, с. 36]), а также с самоинтересом, характеристикой самоотношения, свидетельствующей о широте и богатстве содержаний, относящихся к «Я» (таблица).

Матрица интеркорреляций показателей онтологической уверенности и самоотношения (N=100)

	Онтологическая уверенность					
	в собственном «Я»	в теле	в мире	в людях	в значимом	общий показатель
S-интегральная	0,38	0,41	0,25	0,32	0,30	0,47
Самоуважение	0,18	0,15	0,22	0,18	0,18	0,26
Аутосимпатия	0,16	0,34	0,11	0,18	0,15	0,27
Ожидание положительного отношения других	0,27	0,29	0,13	0,17	0,29	0,32
Самоинтерес	0,41	0,27	0,23	0,14	0,23	0,35
Самоуверенность	0,28	0,33	0,16	0,32	0,25	0,39
Ожидание отношения других	0,32	0,37	0,22	0,18	0,24	0,38
Самопринятие	0,20	0,32	0,17	0,18	0,14	0,30
Саморуководство	0,10	–0,13	0,22	0,01	0,10	0,09
Самообвинение	–0,04	–0,15	–0,12	–0,10	–0,11	–0,15
Самоинтерес	0,22	0,13	0,07	0,14	0,32	0,23
Самопонимание	0,14	0,10	0,26	0,29	0,12	0,28

Примечание: в матрице оставлены коэффициенты корреляции при $p < ,05$, $p < ,01$, $p < ,001$.

Значительное количество положительных связей показателей онтологической уверенности (прежде всего уверенности в мире, значимом, а также общего показателя) при $p < ,05$ и $p < ,01$ со шкалами теста смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева [20] свидетельствуют о близости конструктов отношения к себе в мире, масштабов пространства, переживаемого как пространство «Я» и осмысленности жизни (предполагающей, согласно В. Франклу, самотрансценденцию). Обнаружены связи характеристик онтологической уверенности с модальностями авторского и превращенного «Я» (Пермский опросник «Я» Л. Я. Дорфмана, 1998, 2000), предполагающими бытие и инобытие «Я» (1996).

Получены доказательство различия конструктов онтологической уверенности и суверенности психологического пространства С. К. Нартовой-Бочавер [21]. (Корреляция интегральных шкал обеих мето-

дик $p < ,05$, $N=149$). Немногочисленные связи методики изучения онтологической уверенности со шкалами теста «Суверенность психологического пространства» свидетельствуют о различии конструкторов обеих методик. В отличие от теста С. К. Нартовой-Бочавер, обсуждаемая методика изучает не столько переживание суверенности границ «Я», сколько ощущение поддержки «Я» извне, причастности «Я» к миру, или (иначе) не столько индивидуализирующий, сколько идентифицирующий аспект «Я».

Среди предварительных результатов, полученных с помощью методики, интерес представляет рейтинг выраженности различных видов онтологической уверенности. Значимые различия уверенности испытуемых в различных подпространствах «Я» выявлялись с помощью Т-критерия для зависимых выборок. Установлено, что в общей выборке уровни уверенности в «Я» (5,88), в значимом (5,97) и теле (5,91) по названным критериям не различаются между собой. Оценки уверенности в людях (5,54), и в мире (4,93) уступают им, причем последняя оценка ниже. То есть наши респонденты опираются в равной мере на то, что в обыденной психологии ассоциируется с «Я» (собственно «Я» и тело) и то, что включают в состав «Я» психологи (У. Джемс, С. Л. Рубинштейн).

Выводы

На основании теоретических подходов к онтологической уверенности, целостности «Я», доверию (Р. Лэнг, У. Джемс, Ч. Кули, Л. Бинсвангер, Э. Эриксон, Э. Фромм, С. Л. Рубинштейн, А. Ш. Тхостов и др.) в предлагаемом исследовании разработана модель онтологической уверенности, включающая такие ее виды как уверенность в собственном «Я», теле, мире, людях, а также в индивидуально значимом, установлены эмоциональные и ценностные переживания, а также переживания близости, комфорта, соотносимые с онтологической уверенностью как переживанием целостности «Я» в мире. Предпринята попытка валидации данной модели через создание оригинального диагностического инструментария, измеряющего соответствующие шкалы.

Приложение 1

Возраст _____ Пол _____ ФИО _____

ИНСТРУКЦИЯ

Цифры обозначают степень Вашего согласия с характеристикой, приведенной слева.

- 7 – полностью согласен с характеристикой, приведенной слева
- 6 – в целом согласен с характеристикой, приведенной слева
- 5 – скорее согласен, чем не согласен с характеристикой, приведенной слева
- 4 – затрудняюсь с ответом
- 3 – скорее согласен, чем не согласен, с характеристикой, приведенной справа
- 2 – в целом согласен с характеристикой, приведенной справа
- 1 – полностью согласен с характеристикой, приведенной справа.

1. Оцените Ваше Я по своим субъективным ощущениям, используя предложенные характеристики:

1	вызывающее теплые чувства	7	6	5	4	3	2	1	не вызывающее теплых чувств
2	родное	7	6	5	4	3	2	1	чужое
3	комфортное	7	6	5	4	3	2	1	не комфортное
4	любимое	7	6	5	4	3	2	1	не любимое
5	близкое	7	6	5	4	3	2	1	не близкое
6	ценное	7	6	5	4	3	2	1	ничего не стоящее
7	мое	7	6	5	4	3	2	1	не мое
8	удобное для меня	7	6	5	4	3	2	1	не удобное для меня
9	родственное	7	6	5	4	3	2	1	чуждое
10	уютное	7	6	5	4	3	2	1	не уютное
11	дорогое	7	6	5	4	3	2	1	не дорогое
12	важное для меня	7	6	5	4	3	2	1	не важное для меня

2. Оцените Ваше тело по своим субъективным ощущениям, используя предложенные характеристики:

1	вызывающее теплые чувства	7	6	5	4	3	2	1	не вызывающее теплых чувств
2	родное	7	6	5	4	3	2	1	чужое
3	комфортное	7	6	5	4	3	2	1	не комфортное
4	любимое	7	6	5	4	3	2	1	не любимое
5	близкое	7	6	5	4	3	2	1	не близкое
6	ценное	7	6	5	4	3	2	1	ничего не стоящее
7	мое	7	6	5	4	3	2	1	не мое
8	удобное для меня	7	6	5	4	3	2	1	не удобное для меня
9	родственное	7	6	5	4	3	2	1	чуждое
10	уютное	7	6	5	4	3	2	1	не уютное
11	дорогое	7	6	5	4	3	2	1	не дорогое
12	важное для меня	7	6	5	4	3	2	1	не важное для меня

3. Оцените окружающий вас мир по своим субъективным ощущениям, используя предложенные характеристики:

1	вызывающий теплые чувства	7	6	5	4	3	2	1	не вызывающий теплых чувств
2	родной	7	6	5	4	3	2	1	чужой
3	комфортный	7	6	5	4	3	2	1	не комфортный
4	любимый	7	6	5	4	3	2	1	не любимый
5	близкий	7	6	5	4	3	2	1	не близкий
6	ценный	7	6	5	4	3	2	1	ничего не стоящий
7	мой	7	6	5	4	3	2	1	не мой
8	удобный для меня	7	6	5	4	3	2	1	не удобный для меня
9	родственный	7	6	5	4	3	2	1	чуждый
10	уютный	7	6	5	4	3	2	1	не уютный
11	дорогой	7	6	5	4	3	2	1	не дорогой
12	важный для меня	7	6	5	4	3	2	1	не важный для меня

4. Оцените окружающих вас людей по своим субъективным ощущениям, используя предложенные характеристики:

1	вызывающие теплые чувства	7	6	5	4	3	2	1	не вызывающие теплых чувств
2	родные	7	6	5	4	3	2	1	чужие
3	комфортные	7	6	5	4	3	2	1	не комфортные
4	любимые	7	6	5	4	3	2	1	не любимые
5	близкие	7	6	5	4	3	2	1	не близкие
6	ценные	7	6	5	4	3	2	1	ничего не стоящие
7	мои	7	6	5	4	3	2	1	не мои
8	удобные для меня	7	6	5	4	3	2	1	не удобные для меня
9	родственные	7	6	5	4	3	2	1	чуждые
10	уютные	7	6	5	4	3	2	1	не уютные
11	дорогие	7	6	5	4	3	2	1	не дорогие
12	важные для меня	7	6	5	4	3	2	1	не важные для меня

5. Оцените что-то очень важное для вас в этом мире (человек, предмет, дело, интерес, занятие, событие)* по своим субъективным ощущениям, используя предложенные характеристики:

*подчеркните что-то из приведенного в скобках или допишите свое

1	вызывающее теплые чувства	7	6	5	4	3	2	1	не вызывающее теплых чувств
2	родное	7	6	5	4	3	2	1	чужое
3	комфортное	7	6	5	4	3	2	1	не комфортное
4	любимое	7	6	5	4	3	2	1	не любимое
5	близкое	7	6	5	4	3	2	1	не близкое
6	ценное	7	6	5	4	3	2	1	ничего не стоящее
7	мое	7	6	5	4	3	2	1	не мое
8	удобное для меня	7	6	5	4	3	2	1	не удобное для меня
9	родственное	7	6	5	4	3	2	1	чуждое
10	уютное	7	6	5	4	3	2	1	не уютное
11	дорогое	7	6	5	4	3	2	1	не дорогое
12	важное для меня	7	6	5	4	3	2	1	не важное для меня

Спасибо за работу!

Обработка данных: Подсчитываются суммы баллов по каждой из шкал (уверенность в собственном Я, теле, мире, людях, значимом), которые вместе составляют общую шкалу онтологической уверенности.

Библиографический список

1. Лэнг, Р. Д. Расколотое «Я»; [Текст] / Р. Д. Лэнг – СПб.: Белый Кролик. 1995. – 352 с.
2. Михайлов, Ф. Т. Креативность воображения [Текст] / Ф. Т. Михайлов Вестник. – 2000. – № 7.
3. Столин, В. В. Проблема самосознания личности с позиций теории деятельности А. Н. Леонтьева, [Текст] // А. Н. Леонтьев и современная психология. – М.: Издательство Московского университета, – 1983. – С. 220–231.

4. **Арсеньев, А. С.** Размышления о работе С. Л. Рубинштейна Человек и Мир» [Текст] / А. С. Арсеньев // ВФ, – 1993. С. 130–160.
5. **Общая психодиагностика.** Глава 9. Психодиагностика самосознания – М.: МГУ, – 1987.
6. **Столин, В. В.** Самосознание личности. [Текст] / В. В. Столин – М.: МГУ, 1983.
7. **Джемс, У.** Психология. [Текст] / У. Джемс – М.: Педагогика, 1991 – 368 с.
8. **Эриксон, Э.** Идентичность: юность и кризис. [Текст] / Э. Эриксон – М., 1996.
9. **Слободчиков, В. И.** Интегральная периодизация общего психического развития [Текст] / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // ВП 1996. – № 5. – с. 38–50.
10. **Слободчиков, В. И.** Антропологический подход к решению проблемы психического здоровья детей [Текст] / В. И. Слободчиков, А. В. Шувалов // ВП 2001. – № 4. – с. 91–105.
11. **Психосемиотика телесности** [Текст] / Под общ. Ред. И. В. Журавлева и Е. С. Никитиной. М.: Ком Книга, 2005. – 152 с.
12. **Фромм, Э.** Бегство от свободы. [Текст] / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989, – 272 с.
13. **Дорфман, Л. Я.** Воплощения и превращения как формы взаимодействия индивидуальности с миром [Текст] / Л. Я. Дорфман // Гуманитарная наука в России: Соросовские лауреаты. Т. 1. Психология. Философия / Под ред. А. В. Ахутина, В. С. Собкина. – И., 1996. – С. 187–199.
14. **Бинсвангер, Л.** Бытие в мире. [Текст] / Л. Бинсвангер – М.; «Ювента», СПб (при участии психологического центра «Ленато», – СПб, 1999. – 300 с.
15. **Леонтьев, Д. А.** Очерк психологии личности. [Текст] / Д. А. Леонтьев – М.: Смысл, 1993. – 43 с.
16. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. [Текст] / С. Л. Рубинштейн – М., 1946.
17. **Нюттен, Ж.** Мотивация, действие и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
18. **Муздыбаев, К.** Переживание времени в период кризисов. [Текст] / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – № 4.
19. **Кули, Ч.** Социальная самость Американская социологическая мысль. Тексты. под ред В. И. Добренкова. [Текст] / Ч. Кулич – М.: Издательство Московского университета 1994, с. 316–330.
20. **Леонтьев, Д. А.** Тест смысложизненных ориентации (СЖО). [Текст] / Д. А. Леонтьев – М.: СМЫСЛ, 1992. – 16 с.
21. **Нартова-Бочавер, С. К.** Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. [Текст] / С. К. Нартова-Бочавер – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

В. А. Пересыпкин

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗОВАННОСТИ У УЧАЩИХСЯ С МИНИМАЛЬНЫМИ МОЗГОВЫМИ ДИСФУНКЦИЯМИ

До настоящего времени в психолого-педагогической практике не достаточно учитывается факт наличия у обширной группы детей дисфункциональных нарушений в деятельности мозга, которые оказывают влияние на работоспособность, возможности самоуправления и произвольности в любых видах деятельности, вызывают быструю умственную утомляемость детей и как следствие ведут к школьной неуспеваемости и дезадаптации.

По данным Ю. Г. Демьянова, А. И. Захарова, Л. А. Ясюковой, более чем у 40% детей отмечаются различные отклонения в созревании и функционировании нервной системы. При недостаточном внимании к данной проблеме легкие функциональные нарушения постепенно обрастают вторичными отклонениями в психическом развитии. С началом обучения в школе при увеличении психофизиологической, информационной нагрузки этот процесс может пойти лавинообразно. Учащиеся данной группы показывают стойкую неуспеваемость, не способны воспринимать и перерабатывать учебный материал, низкую работоспособность и быструю утомляемость. Следовательно, важным становится поиск путей, позволяющих детям с ММД более эффективно и продуктивно справляться с различными видами деятельности, а, прежде всего учебной.

Первые исследования ММД были начаты в 20-е годы прошлого столетия. В 1921 г. Burr описал так называемые причины невротического характера отклонений в поведении детей и отставания их в учебе. Это практически была первая публикация по заболеванию, которое сегодня чаще всего называется минимальной дисфункцией мозга. Термин «минимальные мозговые дисфункции» начал активно применяться в 1960-х годах по отношению к детям без выраженных интеллектуальных нарушений, но с различными легкими расстройствами поведения и обучения вследствие биологически обусловленной недостаточности функций ЦНС, чаще резидуально-органического характера. К числу характерных проявлений ММД было принято относить неврологическую микросимптоматику, задержки моторного развития, тики, гиперактивность, гипоактивность, неравномерную интеллектуальную работоспособность, нарушения внимания и пространственных представлений, дислексию, дискалькулию, дисграфию, слабую память, взрывчатость, возбудимость, агрессивность, неуправляемость поведения, нарушения сна, чрезмерная лабильность настроения [5].

В процессе лонгитюдного исследования 324-х школьников в течение 12 лет группой ученых под руководством З. Тржесоглава были выявлены основные признаки ММД:

1. Чаще всего отмечались нарушения внимания – в 93,3%. Дети не могут сосредоточиться и поддерживать концентрацию внимания в течение времени, характерного для их возраста. Это относится к объему, к продолжительности и к степени концентрации внимания. Они не умеют отключаться от воздействия различных раздражителей внешней среды. Часто небольшое движение или слабый звук переключают их внимание самым неожиданным образом. Ребенка буквально захлестывают любые незначительные внешние воздействия. Он не может отличать главного от второстепенного, что приводит к дезорганизации его мыслительных процессов. Очень часто он останавливает внимание на побочных явлениях, концентрируется на них и уже не может реагировать на основные раздражители. Эта концентрация на несущественном переносится в область высказываний и движений. Ребенок постоянно возвращается к исходному предмету, его мыслительный процесс затормаживается, что приводит к особенно неприятным последствиям в ходе обучения. Интенсивность внимания у детей тоже непостоянна, что находит отражение в постоянном чередовании успехов и неудач при выполнении заданий. Такая смена в экспериментальной группе с помощью учителей и родителей наблюдалась в 82,8% случаев.

2. Гиперактивность выявлялась и подтверждалась родителями и медицинским персоналом в 80,1%. По данным неврологического обследования, к беспокойству во всех случаях присоединялась раздражительность. Гиперактивность по мнению американских авторов, часто считается наиболее характерным признаком синдрома. Поведение детей не зависит от условий и не подчиняется влияниям внешней среды. Они находятся в постоянном движении, непоседливы, перебегают от предмета к предмету. Если они и вынуждены сидеть, то и сидя они постоянно меняют положение тела, играют с мелкими предметами или собственными пальцами. У некоторых детей гиперактивность наблюдалась в первой половине дня, а у других, наоборот, во второй. Такие дети очень долго не могли заснуть ночью [8]. Гиперактивность часто связана с повышенной разговорчивостью. Дети стремятся завязывать контакты и нарушают разговор других людей. Около 20% наблюдаемых пациентов были гипоактивны, брадикинетичны; они производили впечатление ленивых, ничем не интересующихся детей.

3. У 76,8% детей отмечалось более 5 легких неврологических нарушений. Эти небольшие изменения с большим трудом можно было отнести к какому-либо из известных синдромов. Это нарушения ассоциативных движений, дисдиадохокinez, подергивание мышц лица, грудной клетки [Precht, 1962], тремор пальцев рук, слабые пирамидные проявления, хорееподобные гиперкинезы, нарушения сухожильных рефлексов, общие нарушения координации движений, страбизм, нарушения иннервации глазодвигательных мышц, феномен Chvasteka. В 67,5% отмечалось повышение сухожильных рефлексов

и нарушение пальце-носовой пробы, в 65,8% – нарушения координации, а в 52,9% – отсутствие стабильности. В 63% отмечались пограничные или патологические изменения на ЭЭГ.

4. Эмоциональная лабильность наблюдалась в 70,5% случаев. Она сопровождалась повышенным беспокойством (66,6%) и выраженными невротическими проявлениями (69,7%), которые отмечались во всех возрастных группах. Настроение ребенка часто меняется, они очень тяжело переживают любые неудачи, на которые они реагируют или повышенной раздражительностью, или чувством страха. Настроение детей с ММД меняется в коротких интервалах времени (часы или дни), иногда проявляется агрессивность (44,2%), которая сменяется пассивностью (65,7%).

5. Нарушения восприятия и образования понятий были отмечены у 67% детей. У большинства детей были нарушения зрения, слуха и тактильной чувствительности. Наибольшей степенью поражения характеризовался зрительный анализатор. Его нарушения, как, впрочем, и нарушения слуха и тактильной чувствительности, могут быть как центрального, так и периферического происхождения. При проведении специальных тестов дети оказывались неспособными обводить контур рисунка, рисовать предметы, различать размеры и направления. Дети плохо ориентировались в пространстве, не могли отличить часть от целого, неправильно читали буквы, у них возникали затруднения в написании букв. На слух плохо различали отдельные согласные (например, м-н, т-д), плохо воспроизводили ритм.

6. В 66,5% случаев учителя и родители наблюдали повышенную импульсивность. Дети вступают в контакт и общаются без всякого контроля, без мысли о последствиях, часто неадекватно ситуации и собственным возможностям. Причина того, что ребенок реагирует на каждый раздражитель, непосредственно и не задумываясь о последствиях, по-видимому, заключается в недостаточной силе торможения. В результате он вступает в конфликты с соучениками, учителями и членами семьи; при этом он не осознает своей вины, а начинает считать, что его не понимают или обижают, что приводит к дальнейшим неадекватным реакциям.

7. Матери и учителя отмечали у детей частую утомляемость – в 65,7% психическую и в 29,2% физическую, хотя ребенок и оставался гиперактивным. С утомляемостью сочетались головные боли (29,2%) и поведение, называемое инфантильным (62,8%), т. е. несоответствующим возрасту. Нарушения речи и произношения наблюдались у 30–50% детей, а у 26–40% встречались специфические нарушения – дислексия и дисграфия, выявляемые с помощью психологического исследования.

Учитывая влияние ММД на работоспособность, умственную активность, произвольную сферу ребенка, на возможности его самоуправления, целесообразным с нашей точки зрения, является процесс развития у данных респондентов саморегуляции, проявляющуюся, прежде всего через такое свойство личности как организованность.

Согласно психолого-педагогическим исследованиям, организованность – это не биологическая инстинктивная сила В. А. Селиванов, А. И. Высоцкий, и не простая проекция в психике воздействия социальной среды С. А. Петухов, К. Хорни, а продукт взаимодействия личности с внешним миром в процессе определенной деятельности, избранной самой личностью. Оценивают организованность человека, прежде всего по результатам производственной, учебной и общественной деятельности.

В исследованиях Л. И. Божович, А. В. Засимова, Т. Е. Конниковой, и др., организованность рассматривается как усиленная напряженная деятельность, направленная на реализацию поставленных задач. Это и форма самовыражения и самоутверждения личности, обусловленная не внешней принудительной необходимостью, а осознанно принятым решением напряженно приобретать знания, умения и навыки ради профессионального становления.

Сходное понимание данного психологического образования можно отметить и у других исследователей. Так, например, Л. И. Уманский определяет организованность как способность подчинять себя определенному режиму, планировать свою деятельность, проявлять последовательность, собранность. В работах Н. Ф. Прокиной и С. Г. Якобсон организованная работа рассматривается с точки зрения наиболее рациональной последовательности, затраты сил и времени. Их исследования показали: чтобы добиться у детей организованной работы, необходимо, во-первых, чтобы не только взрослые требовали этого, но и сами дети ставили перед собой такую задачу. Во-вторых, необходимо научить детей некоторым способам поведения, предупреждающим возможность отвлечений в ходе работы.

Из вышеуказанного следует, что значительная роль в проявлении данного свойства принадлежит когнитивному аспекту, т. е. осознании необходимости поставить себя в определенные условия ради достижения более или менее социально или личностно значимой цели. Мы разделяем точку зрения авторов, что организованность личности представляет собой диалектическое единство объективных и субъективных факторов. К объективной стороне организованности относится сама внешняя деятельность субъекта, реальное поведение, к субъективной – внутренние побудительные силы деятельности (потребности, установки, мотивы и т. п.). В этой связи, наиболее адекватным для исследования организованности на наш взгляд представляется многомерно-функциональный подход профессора А. И. Крупнова, позволяющий подвергнуть анализу неразрывно связанные внешние и внутренние детерминанты проявления этого свойства личности.

Особую ценность данный концептуальный подход приобретает при исследовании организованности у детей с минимальными мозговыми дисфункциями, так как позволяет выявить конкретную зону слабого функционирования той или иной структурной характеристики оказывающей влияние на уровень проявления данного личностного образования.

Учет особенностей проявления указанного свойства личности у учащихся с ММД мог бы, в конечном счете, наметить программы развития организо-

ванности в группах детей данного возраста, как необходимого личностного качества, способствующего продуктивности выполняемой деятельности.

Таким образом, вышесказанное свидетельствует, что выявление и последующее развитие организованности у младших школьников с ММД позволит им не только более эффективно адаптироваться в различных социально-психологических условиях, но и продуктивно встраиваться в учебную деятельность.

Эксперимент проходил на базе школ г. Тольятти. В эксперименте принимали участие школьники в возрасте 9–10 лет, экспериментальную выборку составили 100 человек. Из них 50 школьников с признаками ММД и 50 школьников без наличия указанных признаков. Выбор испытуемых данного возраста обусловлен тем, что, по мнению ряда авторов, сензитивным периодом в воспитании организованности выступает именно младший школьный возраст. Так как в этом возрасте закладываются основы нравственности, идет сознательное освоение окружающей социальной среды и способов деятельности, формируется направленность личности (Т. Я. Долгая, Н. Ф. Прокина, В. П. Ручкина, Н. Ф. Талызина, Д. И. Фельдштейн, С. Г. Якобсон и другие).

Для исследования у школьников признаков ММД использовалась методика Тулуз-Пьерона, метод экспертных оценок. Для диагностики индивидуальных особенностей организованности использовались «Бланковый тест» (БТО), разработанный А. И. Крупновым, модифицированный С. И. Кудиновым и наблюдение.

Для обработки и интерпретации результатов эксперимента использовались методы математической статистики: D – критерий Колмогорова-Смирнова, t – критерий Стьюдента, корреляционный и факторный анализ.

«Бланковый тест организованности», разработанный А. И. Крупновым, модифицированный С. И. Кудиновым для младшего школьного возраста.

Данная методика предназначена для оценки переменных организованности экспертами, в роли которых выступают родители и классный руководитель. Методика состоит из бланков, каждый из которых содержит по 14 утверждений. Первый бланк содержит утверждения, характеризующие особенности ценностных ориентаций испытуемых, бланки 2–7 содержат утверждения, характеризующие базовые компоненты организованности. Бланк 8 включает утверждения, описывающие трудности в осуществлении организованного поведения. Эксперту предлагается выбрать утверждения, характерные для подвергающегося исследованию субъекта, присвоив им соответствующий индекс: 1–безусловно нет, 2–нет, 3–когда как, 4–чаще да, 5–да. Количественные показатели подсчитываются по каждой переменной путем суммирования индексов (минимальный показатель 0, максимальный–70).

Процедура наблюдения включала в себя период 6 месяцев. На каждого испытуемого был заведен дневник, в котором учитель во время уроков (родители – дома) отмечали характеристики проявления организованного поведения ребенка.

По результатам пилотажного исследования организованности с помощью данной методики были выявлены следующие уровни проявления данного свойства:

НИЗКИЙ уровень организованности характеризуется слабостью, неустойчивостью, непостоянством в проявлениях организованности.

Ученик неорганизован, неаккуратен, «разбросан»; постоянно нарушает режим дня; не умеет планировать отсроченных заданий, выполняет их обычно в последний день. Школьник часто испытывает тревогу разочарование, гнев и подавленность от собственной неорганизованности. Считает, что организованность в большей мере формируется его близкими, а не им самим; в своей неорганизованности винит обстоятельства, ситуацию, других людей.

СРЕДНИЙ уровень организованности характеризуется ситуативностью, эпизодичностью в проявлениях организованного поведения. Ученики не всегда организованы и аккуратны, бывают срывы. Они не достаточно последовательно четко и аккуратно стараются выполнить намеченное. Школьники умеют планировать отсроченные задания, однако зачастую поверхностно, их планы не являются для них самих руководством для самостоятельной деятельности и часто не выполняются. Иногда школьники просят усилить контроль за ними со стороны родителей, учителей, так как внутренний локус контроля сформирован у них не достаточно.

ВЫСОКИЙ уровень организованности характеризуется постоянством стремлений к организованному поведению. Ученик организован, аккуратен, собран; систематически, умело планирует задания и строго выполняет план работы, но не бездумно, а творчески, уточняя их, внося необходимые коррективы. Школьник приводит рабочее место в порядок после окончания работы; имеет четкое представление о цели деятельности, составляет программы действий при рациональном расходовании времени, вносит изменения в нее при необходимости; проверяет по ходу работы свои действия и последовательность их выполнения, обнаруживает и исправляет ошибки по ходу работы, объективно оценивает свои действия и работу. В ходе реализации организованного поведения чаще испытывают положительные эмоции (радость, гордость, энтузиазм).

На следующем этапе экспериментального исследования были выявлены две группы испытуемых контрольная и экспериментальная. В экспериментальную группу вошли испытуемые с выраженными признаками ММД в контрольную группу вошли учащиеся без признаков минимальных мозговых дисфункций.

Тест Тулуз-Пьерона является модификацией корректурного теста – невербального теста достижений, направленного на выявление способности к произвольной концентрации внимания. Применение этого теста для диагностики ММД обосновано Л. А. Ясюковой. Данная методика направлена на оценку педагогами и родителями наличия признаков ММД (минимальной мозговой дисфункции) у детей младшего школьного возраста.

Опираясь на работы З. Тржесоглава нами был разработан метод экспертных оценок. Учителям и родителям предлагалось оценить наличие у ребенка тех или иных признаков ММД в зависимости от частоты и силы проявления признака от 1 до 5, опираясь на предложенные ниже характеристики признаков.

1. Нарушения внимания. Дети не могут сосредоточиться и поддерживать концентрацию внимания в течение времени, характерного для их возраста. Это относится к объему, к продолжительности и к степени концентрации внимания. Они не умеют отключаться от воздействия различных раздражителей внешней среды. Часто небольшое движение или слабый звук переключают их внимание самым неожиданным образом. Ребенка буквально захлестывают любые незначительные внешние воздействия. Он не может отличать главного от второстепенного, что приводит к дезорганизации его мыслительных процессов. Очень часто он останавливает внимание на побочных явлениях, концентрируется на них и уже не может реагировать на основные раздражители. Эта концентрация на малозначимом переносится в область высказываний и движений. Ребенок постоянно возвращается к исходному предмету, его мыслительный процесс затормаживается, что приводит к особенно неприятным последствиям в ходе обучения. Интенсивность внимания у детей тоже непостоянна, что находит отражение в постоянном чередовании успехов и неудач при выполнении заданий.

2. Гиперактивность. Поведение детей не зависит от условий и не подчиняется влияниям внешней среды. Они находятся в постоянном движении, непоседливы, перебегают от предмета к предмету. Если они и вынуждены сидеть, то и сидя они постоянно меняют положение тела, играют с мелкими предметами или собственными пальцами. Гиперактивность часто связана с повышенной разговорчивостью. Дети стремятся завязывать контакты и нарушают разговор других людей.

3. Гипоактивность. Они производят впечатление ленивых, ничем не интересующихся детей, заторможены, могут долгое время не двигаться.

4. Легкие неврологические нарушения. Это подергивание мышц лица, грудной клетки, тремор пальцев рук, слабые пирамидные проявления, хорееподобные гиперкинезы, нарушения сухожильных рефлексов, общие нарушения координации движений, страбизм, нарушения иннервации глазодвигательных мышц.

5. Эмоциональная лабильность. Она сопровождается повышенным беспокойством и выраженными невротическими проявлениями. Настроение ребенка часто меняется, они очень тяжело переживают любые неудачи, на которые они реагируют или повышенной раздражительностью, или чувством страха. Настроение детей с ММД меняется в коротких интервалах времени (часы или дни).

6. Агрессивность.

7. Пассивность.

8. Нарушения восприятия и образования понятий.

9. Нарушения зрения, слуха или тактильной чувствительности.

10. Повышенная импульсивность. Дети вступают в контакт и общаются без всякого контроля, без мысли о последствиях, часто неадекватно ситуации и собственным возможностям.

11. Частая утомляемость как психическая, так и физическая, хотя ребенок и остается гиперактивным.

12. Головные боли.

13. Инфантильное поведение, т. е. несоответствующее возрасту характерное для детей младшей возрастной группы.

14. Нарушения речи и произношения.

Статистическая оценка различий в средних значениях организованности у детей с ММД и у детей в норме проводилась с помощью t-критерия Стьюдента. В таблице приведены средние данные переменных организованности у детей данных групп.

Примечание: прочерк означает отсутствие статистически значимых различий.

Условные обозначения переменных любознательности: Эрг. – эргичность, Аэрг. – аэргичность, Стен. – стеничность, Астен. – астеничность, Эгоц. – эгоцентризм, Осм. – осмысленность, Осв. – осведомленность. Пр.ком. – предметно-коммуникативная, Суб.лич. – субъектно-личностная, Терм.– терминальные, Инстр. – инструментальные, Личн. – личностные, Операц.– операциональные, Рефл. - оцен. – рефлексивно-оценочный.

Результаты представленной таблицы свидетельствуют, что у школьников с ММД и школьников в норме на статистически значимом уровне отмечаются различия в средних значениях показателей организованности по таким переменным как эргичность, аэргичность, астеничность, эгоцентризм, осведомленность на 0,05% уровне значимости.

Выявленные статистические различия указывают на слабость проявления эргодинамических характеристик у учащихся с минимальными мозговыми дисфункциями. Данный факт находит свое подтверждение в связи с тем, что эти характеристики зависимы от свойств нервной системы и особенностей темперамента и отвечают в целом за выраженность силы, устойчивости и постоянства стремлений к проявлению организованного поведения. В данном случае можно отметить отсутствие самостоятельного стремления к организации своего поведения и деятельности. Учащиеся способны с трудом организовать свою деятельность после призывов учителя либо родителей, что касается самостоятельности в проявлении данного свойства то оно может проявляться эпизодически в тех случаях, где отмечается выраженная мотивация, например во время захватывающей игры эти дети способны концентрироваться, однако и в этом случае их организованное поведение носит неустойчивый, расбалансированный характер.

Статистическая оценка различий в средних значениях показателей организованности у детей с ММД и у детей в норме

n=100

	ЦЕННОСТИ		Динамический		Эмоциональный		Регуляторный		Мотивационный		Когнитивный		Рефл.-оцен.		ТРУДНОСТИ	
	Терм.	Инстр.	Эрг.	Аэрг.	Стен.	Астен.	Интер.	Экстер.	Социо.	Эгоц.	Осм.	Осв.	Пр.ком.	Суб.лич.	Лич.	Операц.
Дети с ММД	31,50	29,25	23,53	21,90	25,63	25,30	20,60	19,45	27,13	27,20	26,28	25,63	30,63	26,65	16,53	13,28
Дети в норме	29,18	27,93	27,75	17,05	28,05	21,30	21,83	18,10	27,63	21,75	25,33	20,58	26,40	23,20	14,30	13,25
Различие	-2,33	-1,33	4,23	-4,85	2,43	-4,08	1,23	-1,35	0,50	-5,45	-0,95	-5,05	-4,23	-3,45	-2,23	-0,03
Критерий Студента	-1,31	-0,66	2,07	-2,41	1,13	-2,01	0,54	-0,61	0,22	-2,08	-0,40	-2,12	-1,59	-1,26	-0,88	-0,01
Достоверность различий	—	—	P<0,05	P<0,05	—	P<0,05	—	—	—	P<0,05	—	P<0,05	—	—	—	—

Анализируя эргодинамические характеристики организованности: силу, частоту и постоянство стремлений к проявлению указанного свойства, а так же различные способы и приемы реализации организованного поведения можно констатировать, что они то в большей степени, проявляются, у детей в норме. Подобная картина наблюдается и в отношении мотивационно-смысловых признаков организованности, где выявлены значимые отличия между переменными у детей с ММД и у детей в норме по показателям эгоцентричности и осведомленности. Причем и по той и по другой переменной явное преобладание наблюдается у детей с ММД. Данный факт свидетельствует о том, что учащиеся с признаками ММД не способны к анализу своего поведения, не могут выделить существенные стороны организованности, понять целесообразность и важность проявления этого свойства личности. Более того, проявление организованного поведения у этих детей в большей степени обусловлено их эгоцентрической, мотивацией обеспечивающей удовлетворение их инфантильных потребностей. Иначе говоря, они могут сосредоточиться на непродолжительное время для выполнения какой либо деятельности, однако это должно как-то поощряться. Для них свойственна неустойчивость в проявлениях организованности, частые отказы от ранее запланированного, отвлечение на другие дела. Они постоянно ощущают нехватку времени, для того чтобы четко организовать то или иное дело. Часто просто не видят смысла в четком планировании дел. Дети с ММД обычно задумывают много, а делают мало, так как не умеют заранее обдумывать и планировать свою деятельность, четко выделять из своих дел главное и второстепенное и, поэтому срывают заранее запланированное из-за ранее неучтенного. Дети данной группы менее инициативны в организации чего-либо нового (неизвестного), они предпочитают просто поучаствовать в каком-либо деле, нежели его организовывать. Они легко отвлекаются на посторонние дела и считают не обязательным планировать свою деятельность и заранее организовывать свое время, так всегда может подвернуться что-то интересное.

Учащиеся с ММД гораздо чаще, чем их сверстники в норме, испытывают тревогу, понимая свою неорганизованность, неумение спланировать свою деятельность и целенаправленно достигать поставленной цели. Они разочаровываются в себе и в собственных силах, ощущают подавленность, вялость, апатию, тревожатся, когда им предстоит что-то самостоятельно организовать. Респонденты указанной группы реже испытывают прилив положительных эмоций, радость и энтузиазм в начале нового дела, гордость за результаты, за умение преодолеть трудности на пути достижения планируемых результатов. Проблемы возникают из-за неумения планировать, координировать свою деятельность. Они пасуют перед трудностями, бросают начатое дело не закончив его, или заранее предвосхищают отрицательный результат, не умеют распределять время для достижения оптимального результата при наименьшей затрате энергии и времени.

Дети в норме более планомерны и последовательны на пути к цели, чем дети с ММД. Они чаще обдумывают и планируют свою деятельность, контролируют и проверяют себя в ходе работы, предпочитают сохранять порядок на рабочем месте. Учащиеся данной группы стараются заранее планировать предстоящую работу и выделять из нее главное и второстепенное, стараются доводить начатое дело до конца, даже если к нему пропал интерес.

Таким образом, проведенный статистический анализ переменных организованности у учащихся с ММД и в норме позволяет сделать вывод о том, что в проявлениях анализируемого свойства у учащихся с ММД отмечаются существенные качественные отличия, указывающие на слабое развитие данного свойства личности проявляющиеся в в низкой организации своего поведения и деятельности.

Библиографический список

1. **Божович, Л. И.** Что такое воля [Текст] / Л. И. Божович // Семья школа. – 1981. – № 1. – С. 3.
2. **Высоцкий, А. И.** Экспериментальное изучение волевого компонента организованности студентов в учебной деятельности [Текст] / А. И. Высоцкий, Т. А. Егорова // Экспериментальное изучение волевой активности. – Рязань.: РГПИ, 1986. – с. 113–119.
3. **Демьянов, Ю. Г.** Психология детского возраста. [Текст] / Ю. Г. Демьянов – Спб., 1993.
4. **Долгая, Т. Я.** Формирование организованности младших школьников в учебной работе [Текст]: / Т. Я. Долгая. автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Киев, 1984. – 24 с.
5. **Заводенко, Н. Н.** Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей [Текст] / Н. Н. Заводенко // Мир психологии. – 2002. – № 3. – С. 196–208.
6. **Захаров, А. И.** Как предупредить отклонения в поведении детей. [Текст] / А. И. Захаров – М., 1993.
7. **Зосимовский, А. В.** Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. [Текст] / А. В. Зосимовский – М.: МГУ, 1987. – 199 с.
8. **Исаев, Д. Н.** Состояние гиперактивности у детей (клиника, терапия, реабилитация) [Текст] / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1978. – № 10. – С. 1544–1548.
9. **Конникова, Т. Е.** Методы нравственного воспитания [Текст] / Т. Е. Конникова // Педагогика. – М.: Просвещение. 1966. – С. 120–136.
10. **Крупнов, А. И.** Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности [Текст] / А. И. Крупнов // Системные исследования свойств личности. – М.: УДН, 1994. – С. 9–23.
11. **Кудинов, С. И.** Психология любознательности: теоретические и прикладные аспекты [Текст]: / С. И. Кудинов. – Бийск: НИЦ БигПИ. – 1999. – 274 с.
12. **Прокина, Н. Ф.** Психологический анализ условий формирования организованности у детей младшего школьного возраста [Текст]: дис...канд. психол наук. / Н. Ф. Прокина. автореф. – М., 1964. – 24 с.

13. **Петухов, С. А.** К проблеме классификации волевых качеств личности [Текст] / С. А. Петухов // Личность и деятельность. – М.: АПН, 1978. – С. 19–20.
14. **Ручкина, В. П.** Воспитание организованности школьников [Текст] / В. П. Ручкина // Воспитание детей в разновозрастных группах продленного дня: Межвуз. сб. науч. тр. Пермь: ПГПИ, 1991. – 100 с.
15. **Селиванов, В. И.** Психология волевой активности. [Текст] / В. И. Селиванов – Рязань: РГПИ, 1974. – 145 с.
16. **Талызина, Н. Ф.** Формирование познавательной деятельности младших школьников [Текст]: / Н. Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
17. **Тржесоглава, З.** Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. [Текст] / З. Тржесоглава – М.: Медицина, 1986.
18. **Уманский, Л. И.** Психология организаторской деятельности школьников [Текст]: / Л. И. Уманский. учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
19. **Фельдштейн, Д. И.** Психология развития личности в онтогенезе. [Текст] / Д. И. Фельдштейн – М.: – Педагогика, 1989. – 208 с.
20. **Хорни, К.** Культура и невроз [Текст] / К. Хорни // Психология личности (тесты). / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М.: МГУ, 1982. – С. 97–106.
21. **Якобсон, С. Г.** Организованность и условия ее формирования у младших школьников. [Текст] / С. Г. Якобсон, Н. Ф. Прокина. – М.: Просвещение, 1967. – 175 с.
22. **Ясюкова, Л. А.** Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций. / Методическое руководство. [Текст] / Л. И. Ясюкова. – СПб, 1997. – 80 с.

УДК 159.923+159.97

Т. С. Козырева

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ ПОД ВЛИЯНИЕМ ОСОБЫХ УСЛОВИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В отечественной и западной психологии личности вопросы, связанные с процессами формирования и развития идентичности являются особо актуальными, образующими проблемное поле современных исследований (Л. А. Шайгерова, 2002; Н. В. Анненкова, 2004; О. В. Ходаковская, 2006; Е. Ю. Терешенкова, 2005; И. Ю. Вороцкая, 2005; Т. В. Мищенко, 2005 и др.). Многообразие тем и содержательных аспектов в исследовании феномена обогащают психологическую теорию идентичности, привнося в нее

большое количество эмпирических данных. Вместе с тем, представленные в отечественной науке исследования, мало нацелены на выявление психологической динамики идентичности личности под влиянием различных социальных факторов.

В традиционной Эго-психологии идентичность рассматривается как самоидентификация и непрерывность личности во времени, которая определяет как возможности адаптации субъекта к внешним условиям, так и его внутреннюю целостность, непротиворечивость. Процесс развития идентичности в Эго-психологии рассматривается как интеграция и дифференциация ее структурных элементов. Биологические или социальные изменения определяют интегрирующую работу Эго в направлении переструктурирования элементов идентичности, результатом которого является новая конфигурация, отвечающая задачам психосоциального развития на данной возрастной стадии. При неблагоприятных обстоятельствах процесс развития идентичности может остановиться или вернуться к ранним, примитивным ее формам (Э. Эриксон, 1968).

Основываясь на базовых положениях Эго-психологии, выдвинуто предположение о том, что в процессе онтогенетического развития личность может сталкиваться с особыми условиями жизнедеятельности, которые изменяют содержание компонентов идентичности и приводят к их дисгормоничному функционированию. В качестве особых условий рассматриваются особенности профессиональной деятельности и экстремальные факторы внешней среды. Данные условия относятся к профессиональной деятельности в учреждениях пенитенциарной системы.

Служба в исправительно-трудовых учреждениях связана с элементами риска, стресса, непредсказуемости, а также условиями жесткого психологического давления. В отечественных исследованиях отмечается, что профессиональная деятельность в подобных условиях приводит к формированию специфического склада личности, профессиональной деформации ценностно-смысловой, личностной, когнитивной и поведенческой составляющей Образа-Я профессионала (В. И. Белослудцев, 1996; Е. С. Ильина, 2002; И. В. Климова, 2005; А. А. Шаров, 2005).

Особые условия труда в профессиональной деятельности сотрудников пенитенциарной системы также связаны с воздействием экстремальных факторов, интенсивность которых особенно выражена в период служебных командировок для поддержания законности и правопорядка в местах ведения вооруженных локальных конфликтов. Экстремальные воздействия внешней среды в ряде случаев приводят к развитию посттравматических стрессовых состояний личности.

В отечественных и зарубежных исследованиях посттравматические стрессовые состояния являются объектом пристального изучения (Х. Б. Ахмедова, 2004; А. В. Пищелко, 1998; М. М. Решетников, 2006 и др.). Однако в отечественной литературе недостаточно полно освещены вопросы, связанные с динамическим аспектом развития личности, пережив-

шей экстремальное психотравмирующее воздействие, на отдаленных этапах реадaptации.

Основываясь на представленных теоретических положениях, разработана программа исследования, направленная на подтверждение следующей гипотезы. Идентичность личности сотрудников пенитенциарной системы имеет конфликтный характер, что проявляется в особенностях ценностно-смыслового, личностного и поведенческого компонента в общей структуре идентичности. Выполнение профессиональных функций, связанных с деятельностью в экстремальных условиях, выступает в качестве детерминанты развития посттравматических стрессовых состояний, и определяет формирование травмированной идентичности. Особенности переживания психотравмы лежат в основе дальнейшего развития кризисной идентичности личности сотрудников ИТУ, которая отличается выраженной дисгармоничностью, отсутствием согласованности между компонентами, а также нарушением интегративной функции идентичности. Необходимо отметить, что кризисная идентичность не рассматривается как синоним к определению кризиса идентичности Э. Эриксона. Кризис идентичности описывается как нормативный период, решающий задачи психогенетического развития. Формирование кризисной идентичности связано с неуспешными попытками личности встроить экстремальный опыт в структуру идентичности, под влиянием которого происходят содержательные изменения в компонентах идентичности, нарушающие процессы адаптации и вызывающие интенсивный психический дискомфорт.

Для экспериментальной проверки данной гипотезы использовались тестовые методы, анкетирование и метод полуструктурированного интервью.

В исследовании разработаны диагностические критерии для определения каждого вида идентичности. Так, конфликтная идентичность диагностируется через наличие противоречий между: (1) значимыми терминальными ценностями и значимыми жизненными сферами (Морфологический тест жизненных ценностей, тест «Личностная и социальная идентичность»); (2) восприятием различных отрезков жизненного пути – прошлого, настоящего и будущего (Тест смысловых ориентаций); (3) значимыми временными отрезками и возможностью их рефлексии (тест Карпова «Рефлексия»); (4) личностными качествами сотрудников и их терминальными ценностями (тест Леонгарда-Шмишека, тест Басса-Дарки, Шкала базовых утверждений); (5) наличием эмоциональных проблем и возможностью их решения (опросник Карвера «Копинг-стратегии»; методика «Эмоциональное выгорание» Бойко); (6) терминальными ценностями и возможностями их реализации в конкретной жизненной ситуации (методика «Социальная адаптация» Роджерса-Даймонда). Кроме того, учитывалось наличие вербализованных клиентом психологических проблем (техника полуструктурированного интервью), низкие способности к их осознанию (тест «Личностная и социальная идентичность»), а также тенденции к возникновению межлич-

ностных конфликтов (опросник Басса-Дарки, Шкала базовых утверждений, опросник Карвера «Копинг-стратегии»).

Травмированная идентичность является результатом воздействия экстремального опыта и диагностируется через критерии определения постстрессовых состояний (Опросник травматического стресса, Личностный профиль кризиса).

Кризисная идентичность формируется на протяжении периода хронизации посттравматических стрессовых состояний и диагностируется через искаженную систему базовых установок, эмоционально-нравственную дезориентацию, психосоматические и адаптационные проблемы. Диагностика проводилась с помощью методик, диагностирующих конфликтную и травмированную идентичность.

Описанная батарея тестов использовалась при обследовании выборки из 129 человек из числа охранников, контролеров за исполнением наказания и воспитателей. Респонденты являлись сотрудниками уголовно-исполнительных учреждений Новосибирска и Новосибирской области, включенные в сборные отряды для выполнения служебных задач на территории Чеченской республики. Эксперимент проводился на базе Центра психологической диагностики Федерального Государственного Учреждения Военно-врачебная Комиссия Главного Управления Федеральной Службы исполнения наказания России по Новосибирской области (ФГУ ВВК ГУФСИН) в 2002–2007 г.

Экспериментальное исследование было направлено на описание структурных компонентов идентичности и выявление динамики их развития под воздействием экстремальных факторов внешней среды.

На первом этапе психодиагностического исследования с помощью факторного анализа выявлены особенности структурных компонентов идентичности личности сотрудников исправительных учреждений, формируемые под воздействием особых условий профессиональной деятельности. В табл. 1 представлено описание содержательных компонентов идентичности до воздействия боевой психотравмы.

По результатам первого этапа экспериментального исследования выявлено, что идентичность сотрудников, работающих в пенитенциарной системе, является конфликтной. Это проявляется в отсутствии высших ценностей развития, духовного удовлетворения, ориентации на собственный внутренний мир и его совершенствование. Также нарушено восприятие этапности жизни – настоящее не включено во временной континуум личности, отсутствует рефлексия настоящего и будущего. Профессиональная среда существенно влияет на поведенческие паттерны сотрудников – значимыми стратегиями в решении жизненных проблем являются физическая и вербальная агрессия, подозрительность и раздражимость в отношении окружающих.

Взаимосвязь структурных компонентов идентичности личности до воздействия экстремальных факторов

Название фактора, факторная нагрузка	Содержание фактора
Фактор 1. Ядерные структуры Я-идентичности (18,4%)	МТЖЦ: 1) собственный престиж (0,7); 2) высокое материальное положение (0,63); 3) сохранение собственной индивидуальности (0,63); СЖО: 4) цели в жизни (0,58); 5) удовлетворенность самореализацией (0,63). Тест Карпова «Рефлексия»: 6) общая рефлексия (0,58); 7) рефлексия прошлого (0,48). Шкала базовых утверждений: 8) доброта окружающего мира (–0,45); 9) справедливость мира (0,48); 10) доброжелательность окружающего мира (–0,5).
Фактор 2. Ядерные структуры личностной идентичности (16,2%)	СЖО: 1) локус контроля «Я» (0,48); 2) локус контроля «Жизнь» (0,5). Адаптация Роджерса-Даймонда: 3) интернальность (0,45). Шкала базовых утверждений: 4) контролируемость мира (0,48); 5) уровень самоконтроля (0,52); 6) ценность собственного Я (0,63). Акцентуации Леонгарда-Шмишека: 7) педантичная акцентуация (0,45); 8) тревожная акцентуация (0,48). Самооценка: 9) выше среднего (0,45).
Фактор 3. Ядерные структуры социальной идентичности (15,6%)	Адаптация Роджерса-Даймонда: 1) принятие других (0,5). МТЖЦ: 2) профессиональная сфера (0,68); 3) семейная жизнь (0,48); 4) активные социальные контакты (0,45). Личностная и социальная идентичность: 5) служба (0,58); 6) семья (0,5).
Фактор 4. Околядерный поведенческий компонент (10,2%)	МТЖЦ: 1) достижение (0,5). Копинг-стратегии: 2) активный копинг (0,47); 3) поведенческое отстранение (–0,5); 4) использование алкоголя (–0,5). Адаптация Роджерса-Даймонда: 5) адаптация (0,68); 6) стремление к доминированию (0,7). Агрессия Бассса-Дарки: 7) физическая агрессия (0,58); 8) раздражение (0,45); 9) подозрительность (0,63); 10) вербальная агрессия (0,58).
Фактор 5. Околядерный эмоциональный компонент (8,2%)	Копинг-стратегии: 1) фокусирование на эмоциях (0,48). Адаптация Роджерса-Даймонда: 2) эмоциональная комфортность (0,48). Методика эмоционального выгорания Бойко: 3) неадекватное эмоциональное реагирование (–0,48); 4) эмоциональная отстраненность (–0,48).

Развитие конфликтной идентичности определяется специфическими условиями профессиональной деятельности в исправительно-трудовых учреждениях. Особенности конфликтной идентичности связаны с незначимостью высших ценностей, нарушенной интеграцией жизненного пути, противоречивостью базовых смыслообразующих установок, низкой рефлексией, несогласованностью между ожиданиями и осознанием личных ресурсов, требуемых для достижения целей. Сотрудники демонстрируют ориентацию на активный поведенческий копинг, который, исходя из личностных особенностей, реализуется в виде различных форм агрессии и стремлении к доминированию. Выявлены признаки эмоционального выгорания, что рас-

смачивается как еще один признак конфликтной идентичности: ценности профессиональной деятельности не получают конкретной реализации на рабочем месте. Кроме того, отсутствует ориентация на использование продуктивного эмоционального копинга, что, наряду с низкой способностью к осознанию внутриличностных конфликтов, осложняет процессы их разрешения. При этом большинство сотрудников в процессе полуструктурированного интервью описывали наличие межличностных и организационных конфликтов. Низкий уровень рефлексии снижает возможности осознания собственной роли в образовании конфликтных взаимоотношений в референтном окружении.

Второй этап психодиагностики проводился в экспериментальной группе сотрудников исправительных учреждений в период после их возвращения из служебных командировок в Чеченскую республику. Эта группа включала в себя 89 человек – сотрудников исправительных колоний, размещенных на территории Новосибирска и Новосибирской области.

По результатам Опросника травматического стресса выявлено, что из общей выборки испытуемых 51,7% сотрудников имеют признаки постстрессовых состояний различной степени выраженности. Эти испытуемые включены в первую экспериментальную подгруппу. В процессе психодиагностики установлено, что в среднем 49% испытуемых данной подгруппы испытывают признаки постстрессовых состояний на уровне отдельных симптомов, 21% сотрудников данной группы проявляют частичные признаки постстрессовых нарушений, а 30% опрошенных переживают частичное ПТСР с тенденцией к развёртыванию картины выраженного нарушения.

Испытуемые без признаков посттравматических состояний составили 48,3% от общего числа опрошенных. Эти испытуемые отнесены ко второй экспериментальной подгруппе.

Данные опросника травматического стресса были дополнены результатами теста «Личностный профиль кризиса», определяющего личностный профиль переживаемой психотравмы (табл. 2). Механизмом развития травмированной идентичности является психологическая травма, в данном случае результат участия в урегулировании военного конфликта на территории Чеченской республики. Травмированная идентичность включает в себя признаки посттравматических стрессовых состояний (ПТСС) и выраженные признаки интрапсихического конфликта.

Признаками ПТСС являются первичное переживание травмы, избегание стимулов, связанных с травмой, повышенная возбудимость, тревожность, депрессия, импульсивность поведения, соматические проблемы и т. д. У сотрудников обнаружены нарушения дыхания, цикла «сон – бодрствование», осложнения функционирования памяти. Отмечены реакции гнева, стыда и вины, а также копинг-стратегии, связанные с попыткой уйти от решения проблемы. Обнаружены перемены в поведении и деятельности, выражающиеся в поглощенности переживанием и переосмыслением проблемной ситуации, сложности с исполнением домашних и служебных обязанностей.

Средние данные по шкалам теста «Личностный профиль кризиса» в первой и второй экспериментальных группах

Шкалы теста	Ср. значения в группе с ПТСС	Ср. значения в группе без ПТСС	Значение U-критерия Манна-Уитни	Уровень значимости критерия
1. Нарушения функционирования вегетативной системы	7,3	6,9	916	незначимость
2. Нарушения сердечной деятельности	8,4	8,0	980	незначимость
3. Нарушения дыхания	8,8	8,0	730*	$p \leq 0,05$
4. Нарушение функционирования желудочно-кишечного тракта	6,4	6,7	1055	незначимость
5. Проблемы со сном	8,6	7,2	640**	$p \leq 0,01$
6. Осложнения функционирования внимания	6,2	5,8	972	незначимость
7. Осложнения функционирования восприятия	5,7	5,5	1130	незначимость
8. Осложнения функционирования мышления	5,4	4,9	860	незначимость
9. Осложнения функционирования памяти	6,2	5,4	729*	$p \leq 0,05$
10. Тревога	8,7	6,2	654**	$p \leq 0,01$
11. Генерализованные эмоциональные реакции	7,4	6,4	682**	$p \leq 0,01$
12. Эмоциональная тупость	6,4	5,9	940	незначимость
13. Повышенная эмоциональность, чувствительность	6,0	6,6	894	незначимость
14. Депрессивное настроение	5,7	5,9	957	незначимость
15. Попытки уйти от проблемы	6,7	5,4	620**	$p \leq 0,01$
16. Поглощенность проблемой	7,4	7,9	973	незначимость
17. Проблемы с исполнением служебных и домашних обязанностей	7,0	7,3	950	незначимость

Последний этап психодиагностического исследования проведен через два года после возвращения сотрудников из служебной командировки в зону вооруженного конфликта на территории Чечни. На данном этапе участники эксперимента разделены на три группы – первая экспериментальная в количестве 46 человек (лица, у которых были диагностированы признаки ПТСС на предыдущем этапе психодиагностики), вторая экспериментальная, в которую вошли сотрудники с экстремальным опытом, но без признаков посттравматизма, и контрольная (без опыта военных действий).

Обследование показало, что в среднем у 13% участников первой экспериментальной группы симптомы ПТСС не наблюдаются. У остальных участников группы (40 человек) выявлены следующие тенденции: 25% испытуемых первой экспериментальной группы испытывают признаки постстрессовых состояний на уровне отдельных симптомов; 30% сотрудников в данной группе проявляют частичные признаки постстрессовых нарушений; 32% опрошенных переживают частичное ПТСР с тенденцией к развёртыванию картины выраженного нарушения. Соответственно в целом по группе можно отметить утяжеление и хронизацию постстрессового состояния.

На основе результатов личностных тестов в группе респондентов с признаками ПТСС проведен факторный анализ данных, результаты которого представлены в табл. 3.

Факторный анализ показал, что воздействие экстремальных факторов внешней среды, осложненное последующим развитием признаков посттравматических стрессовых состояний, оказывает существенное влияние на структуру идентичности сотрудников исправительных учреждений. Я-идентичность приобретает кризисный характер и включает в себя психотравматический опыт, связанный с симптоматическими группами посттравматического стрессового расстройства, вызывающими высокий уровень личностной тревожности и такие генерализованные эмоциональные реакции, как страх и чувство вины. Кризисная идентичность также включает в себя систему искаженных базовых установок, проявляющихся в недоверии к окружающему миру, невозможности логичного объяснения происходящих событий и их контроля, убежденности в отсутствии справедливости происходящих событий, восприятии окружающих людей как источника опасности и недоброжелательности.

Второй ядерный компонент – личностная идентичность – также существенно изменил свои составляющие. Посттравматическая симптоматика повлияла на выраженность акцентуированных черт характера. Основу данного компонента представляют признаки педантичной, возбудимой, застревающей, тревожной и циклотимной акцентуаций. Можно предположить, что развитие получили именно данные типы акцентуаций в связи с их более выраженным характером в довоенный период. Таким образом, боевой опыт сделал уже имеющиеся черты более выраженными, заостренными.

Факторный анализ результатов личностных тестов

Название фактора, факторная нагрузка	Содержание фактора
Фактор 1. Ядерные структуры Я-идентичности (21,6%)	Шкала базовых утверждений: 1) доброта окружающего мира (–0,59); 2) доброжелательность людей (–0,74); 3) справедливость мира (–0,62); 4) контролируемость мира (–0,45). Тест Карпова «Рефлексия»: 5) ретроспективная рефлексия (–0,48). Тест «Эмоциональное выгорание»: 6) переживание психотравмы (0,57); 7) тревога и депрессия (0,61); 8) эмоционально-нравственная дезориентация (0,48). Адаптация Роджерса-Даймонда: 8) интернальность (–0,49); 9) принятие себя (–0,47). «Личностный профиль кризиса»: 10) тревога (0,84); 11) генерализованные эмоциональные реакции (0,72). ОТС: 12) событие травмы (0,81); 13) дистресс, дезадаптация (0,62); 14) «избегание» (0,49); 15) «гиперактивация».
Фактор 2. Ядерные структуры личностной идентичности (14,7%)	Шкала базовых утверждений: 1) ценность собственного Я (–0,49). Акцентуации Леонгарда-Шмишека: 2) педантичная акцентуация (0,5); 3) тревожная акцентуация (0,58); 4) застревание (0,46); 5) возбудимость (0,48). Копинг-стратегии: 6) сдерживание (0,48); 7) принятие (0,46); 8) отрицание (0,52); 9) ментальное отстранение (0,54); 10) поведенческое отстранение (0,57); 11) использование алкоголя (0,48). Тест «Эмоциональное выгорание»: 12) неудовлетворенность собой (0,47); 13) «загнанность в клетку» (0,52). «Личностный профиль кризиса»: 14) попытки уйти от проблемы (0,55); 15) поглощенность проблемой (0,49).
Фактор 3. Ядерные структуры социальной идентичности (12,4%)	Агрессия Бассса-Дарки: 1) физическая агрессия (0,49); 2) раздражение (0,62); 3) негативизм (0,59); 4) обида (0,72); 5) подозрительность (0,62); 6) вербальная агрессия (0,51). Тест «Эмоциональное выгорание»: 7) редукция профессиональных обязанностей (0,54); 5) личностная отстраненность (0,56). Адаптация Роджерса-Даймонда: 6) адаптивность (–0,47); 7) принятие других (–0,49).
Фактор 4. Околядерный эмоциональный компонент (11,6%)	Тест «Эмоциональное выгорание»: 1) неадекватное эмоциональное реагирование (0,48); 2) эмоциональный дефицит (0,54); 3) эмоциональная отстраненность (0,49). Адаптация Роджерса-Даймонда: 4) эмоциональная комфортность (–0,47). Шкала базовых утверждений: 5) уровень самоконтроля (–0,51). СЖО: 6) локус контроля «Я» (–0,48).
Фактор 5. Околядерный психофизио- логический компонент (9,4%)	Тест «Эмоциональное выгорание»: 1) психосоматические и психовегетативные нарушения (0,47). «Личностный профиль кризиса»: 2) нарушения функционирования вегетативной системы (0,56); 3) нарушения сердечной деятельности (0,59); 4) нарушения дыхания (0,48); 5) нарушение функционирования желудочно-кишечного тракта (0,46); 6) проблемы со сном (0,45); 7) осложнения функционирования внимания (0,52); 8) осложнения функционирования восприятия (0,50); 9) осложнения функционирования мышления (0,53); 10) осложнения функционирования памяти (0,49).

У сотрудников с признаками ПТСС в структуру личностной идентичности вошли составляющие, описывающие копинг-поведение человека. Отмечается связь пассивного копинга (сдерживание, принятие, отрицание, ментальное и поведенческое отстранение) с другими компонентами личностной идентичности. Это может быть обусловлено актуализованной необходимостью защиты ядерных компонентов идентичности от травматичного вмешательства внешнего и внутреннего опыта.

Ядерные структуры социальной идентичности включают в себя компонент агрессии, которая находит выражение в физической, вербальной агрессии, раздражении, высоком уровне негативизма, обиды и подозрительности к окружающим людям. Социальная идентичность отличается низкой степенью адаптивности, что во многом связано с общим неблагополучием в социальных отношениях и профессиональной деятельности. Последний факт также находит подтверждение в редукции профессиональных обязанностей.

Околоядерный эмоциональный компонент отличается выраженной дисгармоничностью. Сотрудники с признаками посттравматизма проявляют неадекватное эмоциональное реагирование на внешние обстоятельства, во многом обусловленное низким уровнем саморегуляции. Кроме этого, эмоциональная сфера характеризуется отстраненностью, дефицитом и низким уровнем комфортности в установлении эмоциональных контактов.

Пятый компонент, значимость которого возросла именно впоследствии воздействия экстремального опыта, обозначен как околоядерный психофизиологический компонент, который проявляется в негативных функциональных состояниях и снижении познавательно-аналитической деятельности.

По результатам проведенного исследования в структуре идентичности выделены три взаимосвязанных компонента – социальная идентичность, личностная идентичность и Я-идентичность. В процессе жизнедеятельности и развития личности каждый элемент имеет свою функциональную нагрузку. Социальная идентичность предназначена для обеспечения группового членства, научения и адаптации в наиболее широком ее понимании. Личностная идентичность играет основную роль в процессах смыслообразования, самоопределения и ингрупповой дифференциации. Я-идентичность предназначена для интеграции психосоциальных элементов идентичности в единое целое, связанное в общем пространственном, временном и смысловом континууме. Данные компоненты образуют ядерные структуры идентичности. Содержательными характеристиками околоядерных компонентов являются эмоциональные реакции (эмотивный компонент), поведенческие паттерны и предпочитаемые способы регуляции стрессовых состояний (поведенческий компонент); психосоматическое функционирование и особенности психоаналитической деятельности (психофизиологический компонент).

На отдаленных этапах реадaptации под воздействием процессов переживания экстремального опыта и неблагоприятных социальных факторов,

формируется кризисная идентичность, в основе которой лежит глубокий внутриличностный кризис.

Кризисная идентичность включает в себя симптомы ПТСС, вызывающие высокий уровень личностной тревожности и генерализованные эмоциональные реакции страха и чувства вины. В ядерные структуры включена система искаженных базовых установок, проявляющихся в недоверии к окружающему миру, невозможности логичного объяснения происходящих событий и их контроля, убежденности в отсутствии справедливости происходящих событий, восприятии окружающих людей как источника опасности и недоброжелательности. Самоотношение отличается сниженной самооценкой, самообвинениями и неудовлетворенностью собственным поведением.

Кризисная идентичность характеризуется изменениями социального функционирования личности, затрагивающими межличностную, профессиональную и семейную сферу; проявляются выраженные акцентуации характера и признаки дезадаптации, включающие аутодеструктивное, агрессивное и аддиктивное поведение.

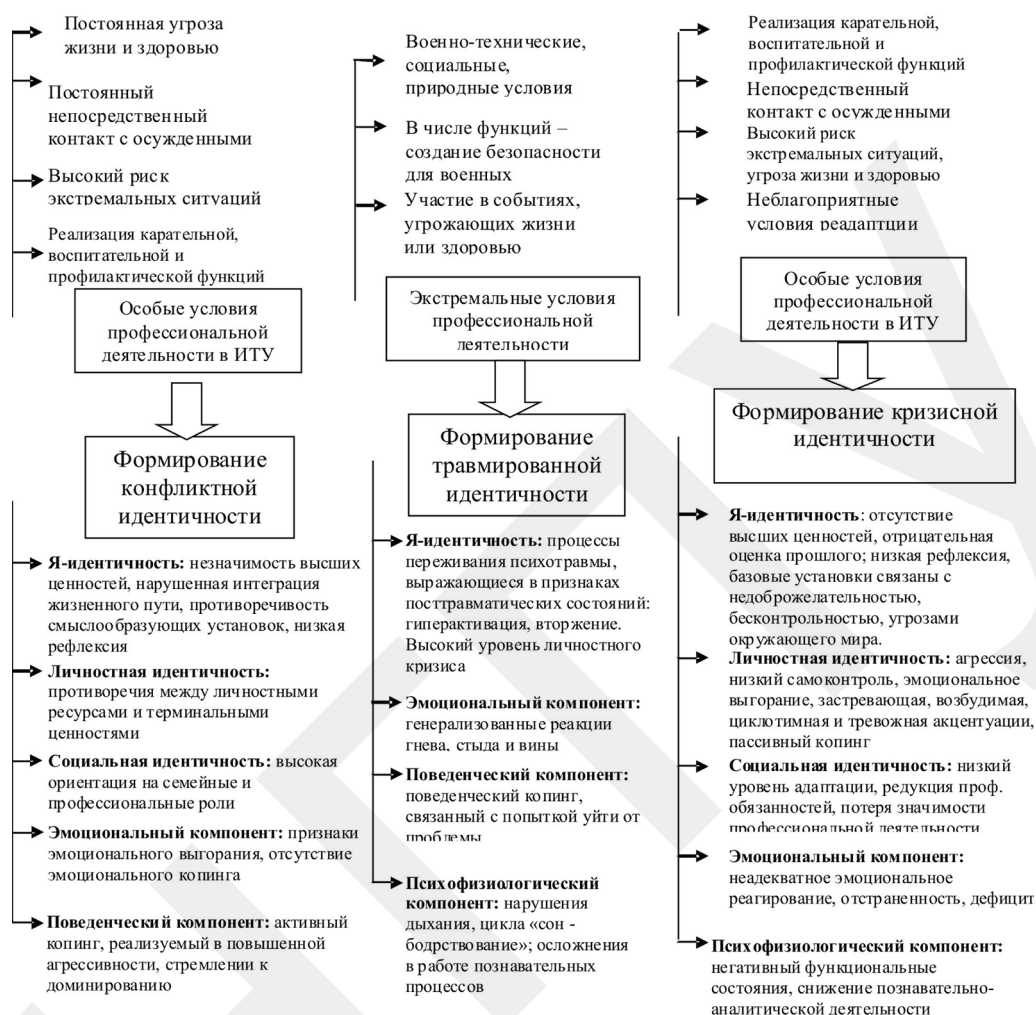
Кризисная идентичность проявляется в неадекватном эмоциональном реагировании на внешние обстоятельства, во многом обусловленном низким уровнем саморегуляции.

Трансформация идентичности сопровождается стойкими психосоматическими дисфункциями и снижением функционирования познавательной сферы.

В целом кризисная идентичность является дисгармоничной структурой с несогласованными ядерными и окоloyдерными компонентами и нарушенной функцией интеграции.

В результате экспериментального исследования сделан вывод о существенном влиянии профессиональной деятельности в особых условиях на процессы формирования и развития структурных компонентов идентичности. Ядерные и окоloyдерные компоненты идентичности обладают статично-динамичным характером взаимосвязей. Под влиянием изменяющихся условий внешней среды и необходимости адаптации к новым требованиям действительности структура идентичности претерпевает существенные изменения, проявляющиеся в трансформации содержания ядерных и окоloyдерных компонентов идентичности. В связи с этим особенно остро стоит проблема профилактики деструктивных форм развития идентичности личности, что является необходимым условием сохранения профессионализма, личной и социальной компетентности, высокого уровня психического и физического здоровья персонала исправительно-трудовых учреждений.

Под влиянием особых условий деятельности содержание и значимость каждого компонента в структуре идентичности может существенно изменяться. В процессе экспериментального исследования выявлен целый ряд особенностей, характеризующих конфликтную, травмированную и кризисную идентичность (рисунок).



Этапы трансформации идентичности личности сотрудников ИТУ под воздействием особых условий профессиональной деятельности

Библиографический список

1. **Ахмедова, Х. Б.** Изменения личности при ПТСР (по данным обследования мирного населения, пережившего военные действия) [Текст]: автореф. дис.... доктора психол. наук / Х. Б. Ахмедова. – М., 2004. – 42 с.
2. **Димитров, А. В.** Основы пенитенциарной психологии [Текст]: учебное пособие / А. В. Димитров, В. П. Сафронов. – М., 2003. – 176 с.
3. **Ильина, Е. С.** Экстремальная профессия – сотрудник УИС [Текст] / Е. С. Ильина // Развитие личности. – 2002. – № 4. – С. 169–173.
4. **Киришбаум Э. И.** Психологические состояния [Текст] / Э. И. Киришбаум, А. И. Еремеева. – Владивосток, 1990. – 179 с.
5. **Короленко, Ц. П.** Идентичность в норме и патологии [Текст] / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, Е. Н. Загоруйко. – Новосибирск, 2000. – 256 с.

6. **Решетников, М. М.** Психическая травма [Текст] / М. М. Решетников. – СПб, 2006.
7. **Ушатиков, А. И.** Основы пенитенциарной психологии [Текст] / А. И. Ушатиков, Б. Б. Казак. – Рязань, 2002. – 554 с.
8. **Бочанцева, Л. И.** Психологические средства нормализации затрудненного общения антисоциальной личности [Текст] / Л. И. Бочанцева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 3. – С. 206–216.
9. **Полякова, В. В.** Формирование социально-ориентированных признаков эмпатии и временной перспективы как профилактика отклонений в поведении подростков [Текст] / В. В. Полякова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 386–392.

УДК: 159.98:316.444.54:614.253.52

Л. Н. Молчанова, В. Б. Никишина

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ СОСТОЯНИЯ «ВЫГОРАНИЕ» У СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

В современных психологических исследованиях проблема «выгорания» как состояния, имеющего в своем основании профессионально – деятельностьную детерминацию, а также как состояния, деформирующего саму деятельность в ее процессуальном и результирующем аспектах, характеризуется методологической неопределенностью.

В отечественных и зарубежных эмпирических и теоретических исследованиях встречаются десятки дефиниций категории «выгорание», описывающих одно и то же содержание, но различающиеся по парадигмальным основаниям: «профессиональный стресс» [1], «эмоциональное выгорание» [2], «профессиональное выгорание» [2], «синдром перегорания» [4], «психическое выгорание» [6], «синдром выгорания» [3; 8], «синдром эмоционального выгорания» [9], «синдром эмоционального сгорания» [11]. Однако основные методологические противоречия касаются структуры, механизмов возникновения и генезиса состояния «выгорание».

В настоящее время существует достаточно большое количество моделей, объясняющих возникновение состояния «выгорание», которые можно систематизировать в два основных подхода: результативный и процессуальный.

Представители результативного подхода рассматривают «выгорание» как некое состояние, включающее в себя ряд конкретных элементов (составляющих). Согласно К. Маслак [17], «выгорание» есть результат эмоциональной перегрузки, вызванной взаимоотношениями между профессионалом и его субъектом взаимодействия, и включает в себя три составляющие: «эмо-

циональную истощенность», «деперсонализацию» и «редукцию личных достижений» [17].

В рамках процессуального подхода состояние «выгорание» рассматривается, как процесс, протекающий в ходе профессионального развития человека и имеющий стадийный характер. Согласно В. В. Бойко [2] «эмоциональное выгорание» – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [2].

Исходя из того, что результативный подход не включает в себя аспект генезиса состояния «выгорание», а процессуальный не реализует идею структурности, мы пришли к выводу о необходимости интеграции данных подходов для обоснования структурно-процессуальной природы изучаемого феномена и обеспечения возможности исследования не только его феноменологических конструкторов, но и механизмов трансформации в другие психические явления. Мы предполагаем, что в состоянии «выгорание» на различных фазах его возникновения изменяется характер взаимосвязей его структурных элементов. С каждым переходом на следующую фазу будет проявляться усиление связи между «эмоциональным истощением» и «деперсонализацией», «деперсонализацией» и «редукцией личных достижений», «эмоциональным истощением» и «редукцией личных достижений». Кроме того, на различных фазах состояния «выгорание» будет наблюдаться нарастание уровня выраженности его структурных элементов. При этом усиление их взаимосвязи, увеличение уровня выраженности приводит к трансформации состояния «выгорание» в другую группу психических явлений – в свойства (рис. 1).

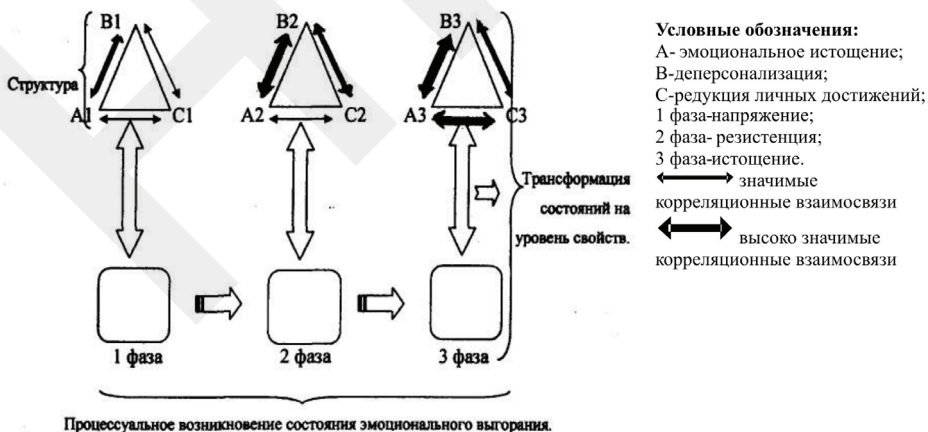


Рис. 1. Структурно-процессуальная модель состояния «выгорания»

Возникновение состояния «выгорание» наиболее типично для представителей профессий «помогающего» типа – учителей, психологов, социаль-

ных работников, врачей и т. д. [4; 7; 9; 10 и др.]. «Помогающие» профессии требуют от профессионала личностной вовлеченности, открытости отношениям; умения сопереживать и сочувствовать, а также способности понимать интересы другого человека; высокой ответственности за результат коммуникации; высокой динамичности и умения осуществлять большое количество служебных контактов; возлагают высокие требования к самоконтролю и интерперсональной чувствительности. Особое место среди представителей профессий «помогающего» типа занимают медицинские работники. Специфика содержания их профессиональной деятельности, а именно: большое количество контактов с больными людьми, высокий уровень ответственности за жизнь и здоровье других людей, необходимость рисковать их здоровьем и жизнью и др., – все это создает условия для высокого риска возникновения состояния «выгорание» [5; 6; 10; 11 и др.].

Цель исследования заключается в изучении изменения характера взаимосвязей структурных элементов состояния «выгорание» на различных фазах его возникновения у среднего медицинского персонала.

Для реализации цели и задач экспериментально-психологического исследования на базе городской клинической больницы № 2: отделения терапии и хирургии, МУЗ станция скорой медицинской помощи (бригады интенсивной терапии – реанимация) г. Курска был обследован средний медицинский персонал указанных структур в количестве 90 человек в возрасте от 19 до 60 лет. Из них мужчин – 27 человек, средний возраст составил $31,7 \pm 8,2$ лет; женщин – 63 человека, средний возраст – $33,1 \pm 11,7$ лет. Образование среднее профессиональное.

Исследования проводились в рамках интегративного подхода. Для решения поставленной цели и задач исследования были использованы следующие психодиагностические методики: опросник психического выгорания для работников социальных профессий В. Е. Орла [7], методика диагностики уровня «Эмоционального выгорания» В. В. Бойко [2]. В качестве основных математических методов статистической обработки использовались методы общей статистики (среднее значение, мода, медиана, дисперсия), методы сравнительной статистики (U – Манна-Уитни). Статистическая обработка результатов осуществлялась с использованием пакета прикладных программ «STATISTIKA 6,0».

Изучение генеза состояния «выгорание» среднего медицинского персонала осуществлялось с использованием методики В. В. Бойко [2], позволяющей выявить степень выраженности его показателей на основных его фазах: «напряжение», «резистенция» и «истощение», а также оценить отдельные его проявления [2].

Анализ средних значений показателей состояния «выгорание» среднего медицинского персонала указал на наличие следующих тенденций. Среднее значение показателя на фазе «напряжение» составило $\bar{X} = 38,5 \pm 20,9$, на фазе «резистенция» – $\bar{X} = 59,5 \pm 25,1$, $\bar{X} = 43,1 \pm 24,6$ отмечалось на фазе «истоще-

ние». Средние значения показателей состояния «выгорание» на всех трёх его фазах продемонстрировали умеренный уровень выраженности, установленный на фазе «напряжение» у 41% испытуемых, на фазе «резистенция» – у 76% опрошенных, у 45% респондентов на фазе «истощение».

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о подверженности среднего медицинского персонала состоянию «выгорание» и предполагают изучения динамики его возникновения с учетом длительности профессиональной деятельности.

В исследованиях состояния «выгорание», посвященных детерминационным аспектам, в частности, связи состояния «выгорание» и длительности профессиональной деятельности наблюдаются противоречивые результаты, а именно, в одних исследованиях указана соотносимость нарастания выраженности состояния «выгорания» и длительности профессиональной деятельности [5; 6 и др.], в других – отсутствие какой-либо взаимосвязи состояния «выгорание» и длительности профессиональной деятельности [12; 13; 15 и др.].

Изучение динамики возникновения состояния «выгорание» среднего медицинского персонала с различной длительностью профессиональной деятельности осуществлялось путем попарного сравнительного анализа средних значений показателей, проведенного с помощью критерия U-Манна-Уитни, и продемонстрировало следующие тенденции (см. табл. 1):

средние значения показателей состояния «выгорание» по фазам «напряжение», «резистенция» и «истощение» соответствуют стадии сформированности и формирования лишь у лиц с длительностью профессиональной деятельности от 10 до 20 лет и более, что свидетельствует о неравномерности, гетерохронности его генеза. Гетерохронный характер развития состояния «выгорание» отмечается в определенной последовательности возникновения его фаз. Первой из всех трёх фаз состояния «выгорание» у среднего медицинского персонала проявляется фаза «резистенция». Потом через пять лет профессиональной деятельности возникает фаза «истощение». И только спустя десять лет начинает развиваться фаза «напряжение». Другими словами, в начале профессиональной карьеры у среднего медицинского персонала возникает и усиливается сопротивление психотравмирующим обстоятельствам профессиональной деятельности, связанным с условиями и содержанием их труда. Через пять лет возникает истощение физических и психоэмоциональных ресурсов. А через десять лет профессиональной деятельности средний медицинский персонал испытывает напряженность, связанную с чувством безысходности, ошибочности профессионального выбора, проявляющуюся в неудовлетворенности своей профессиональной деятельностью, в тревожно-депрессивных состояниях. Неравномерный характер развития состояния «выгорание» наблюдается в направленности изменения его фаз. Так, при увеличении длительности профессиональной деятельности среднего медицинского персонала выраженность средних значений показателя фазы «напряжение» увеличивается. Средние значения показателей фаз «резистенция» и «истоще-

ние» у лиц, длительность профессиональной деятельности которых составила от 5 до 10 лет и от 10 до 20 лет, несколько уменьшаются, а у лиц с длительностью профессиональной деятельности свыше 20 лет – несколько увеличиваются, однако находятся в пределах интервалов $\min=61$ балл и $\max=120$ баллов для фазы «резистенция», $\min=37$ баллов и $\max=61$ балл для фазы «истощение». Кроме того, отсутствие статистически значимых различий показателей на фазах «резистенция» и «истощение» у среднего медицинского персонала с указанной длительностью профессиональной деятельности свидетельствует о стабилизации уровня их выраженности, в то время, как уровень выраженности показателя на фазе «напряжение» продолжает изменяться и наблюдается его значимое увеличение у лиц с длительностью профессиональной деятельности свыше 20 лет ($U=65,5$ при $p=0,038$) (см. табл. 1).

– Значимость различий между фазами состояния «выгорание» (с каждым переходом на следующую фазу) в уровнях выраженности их показателей у лиц с длительностью профессиональной деятельности до 20 лет, свидетельствующая о несовпадении этапов длительности профессиональной деятельности с фазами состояния «выгорание» (см. табл. 1).

– Отсутствие значимости различий между фазами состояния «выгорание» (с каждым переходом на следующую фазу) в уровнях выраженности их показателей у лиц с длительностью профессиональной деятельности свыше 20 лет, свидетельствующая о совпадении этапов длительности профессиональной деятельности с фазами состояния «выгорание» (см. табл. 1).

Таким образом, изучение генеза состояния «выгорание» среднего медицинского персонала с учетом длительности профессиональной деятельности указало на следующие тенденции: наличие значимости различий между фазами состояния «выгорание» (с каждым переходом на следующую фазу) в уровнях выраженности их показателей у лиц с длительностью профессиональной деятельности до 20 лет, и отсутствие значимости различий у лиц, длительность профессиональной деятельности которых составила более 20 лет, свидетельствуют об отсутствии прямого совпадения фаз состояния «выгорание» со всеми этапами длительности профессиональной деятельности, а значит, и об отсутствии однозначного утверждения о взаимосвязи фаз состояния «выгорания» с длительностью профессиональной деятельности.

Исследование структурных элементов состояния «выгорание» среднего медицинского персонала осуществлялось с использованием методики В. Е. Орла (2005), согласно которой в содержании изучаемого состояния выделяют три элемента: «психоэмоциональное истощение», «деперсонализацию», «самооценку профессиональной эффективности» [7]. Анализ средних тенденций структурных элементов состояния «выгорание» указал на средний уровень их выраженности: средние значения показателей структурных элементов составили: «психоэмоциональное истощение» – $\bar{X}=33,2\pm 9,7$, «деперсонализация» – $\bar{X}=26,2\pm 9,2$, «самооценка профессиональной эффективности» – $\bar{X}=19,9\pm 5,5$.

Таблица 1

Значения средних тенденций и результаты значимости различий показателей состояния «выгорание» среднего медицинского персонала с различной длительностью профессиональной деятельности (U-критерий Манна-Уитни, $\alpha=0,05$; $U_{эмп} < U_{кр}$)

№п/п	Этапы длительности профессиональной деятельности	Фаза «напряжение» (1)		Фаза «резистенция» (2)		Фаза «истощение» (3)		1–2		2–3	
		кол.	кач.	кол.	кач.	кол.	кач.	U _{эмп}	ρ	U _{эмп}	ρ
1.	До 5 лет (1)	28,19±12,75	Не сформиров.	43,95±18,93	В стадии формирования	30,05±12,55	Не сформир.	92,0*	0,001	128,5*	0,021
2.	От 5 до 10 лет (2)	33,53±14,39	Не сформиров.	71,62±26,10	Сформировалась	46,77±22,05	В стадии формирования	17,5*	0,001	37,5*	0,016
3.	От 10 до 20 лет (2)	42,00±11,76	В стадии формирования	64,67±16,46	Сформировалась	39,00±17,16	В стадии формирования	5,0*	0,037	3,0*	0,016
4.	Свыше 20 лет (4)	53,17±26,62	В стадии формирования	67,28±25,53	Сформировалась	57,28±31,31	В стадии формирования	–	–	–	–
U-Манна-Уитни	1-2	U _{эмп}	–	58,5*		77,0*					
		ρ	–	0,006		0,035					
	1-3	U _{эмп}	26,0*	27,5*		–					
		ρ	0,031	0,038		–					
	1-4	U _{эмп}	70,5*	87,5*		98,5*					
		ρ	0,001	0,004		0,010					
	2-3	U _{эмп}	–	–		–					
		ρ	–	–		–					
	2-4	U _{эмп}	65,6*	–		–					
		ρ	0,038	–		–					
	3-4	U _{эмп}	–	–		–					
		ρ	–	–		–					

* – значимость различий

Изучение динамики изменения структурных элементов состояния «выгорания» на различных фазах его возникновения у среднего медицинского персонала предусматривает учет факта прямого несовпадения этапов длительности профессиональной деятельности с фазами возникновения состояния «выгорание». В связи с этим из представителей среднего медицинского персонала в зависимости от степени преобладания показателей состояния «выгорание» на одной из трех фаз были сформированы три группы, между которыми в дальнейшем осуществлялось сравнение.

Проведенный с помощью критерия U-Манна-Уитни попарный сравнительный анализ средних значений структурных элементов состояния «выгорание» у среднего медицинского персонала на различных фазах его возникновения позволил установить следующие тенденции (см. табл. 2):

- средние значения показателей всех структурных элементов состояния «выгорание» на всех фазах соответствуют среднему уровню выраженности;
- нарастание уровня выраженности структурных элементов «психоэмоциональное истощение» и «деперсонализация» и уменьшение уровня выраженности структурного элемента «самооценка профессиональной эффективности» на фазах «резистенция» и «истощение» состояния «выгорание»;
- преобладание более высоких показателей на фазах «резистенция» и «истощение» по элементу «психоэмоциональное истощение», а также на фазе «напряжение» по структурному элементу «самооценка профессиональной эффективности»;
- статистически значимые различия на всех фазах и по всем структурным элементам состояния «выгорание»: на фазе «напряжение»: «психоэмоциональное истощение» ($U_{\text{мп.}}=95,0$ при $p=0,019$), «деперсонализация» ($U_{\text{мп.}}=95,0$ при $p=0,006$), «самооценка профессиональной эффективности» ($U_{\text{мп.}}=95,0$ при $p=0,000$); на фазе «резистенция»: «психоэмоциональное истощение» ($U_{\text{мп.}}=244,0$ при $p=0,000$), «деперсонализация» ($U_{\text{мп.}}=429,0$ при $p=0,008$), «самооценка профессиональной эффективности» ($U_{\text{мп.}}=177,5$ при $p=0,000$); на фазе «истощение»: «психоэмоциональное истощение» ($U_{\text{мп.}}=18,0$ при $p=0,000$), «деперсонализация» ($U_{\text{мп.}}=131,0$ при $p=0,001$), «самооценка профессиональной эффективности» ($U_{\text{мп.}}=26,5$ при $p=0,000$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что с каждым переходом на следующую фазу состояния «выгорание» значимо усиливаются по сравнению с предыдущей фазой уровень истощения эмоциональных, физических и энергетических ресурсов среднего медицинского персонала, характеризующийся снижением эмоционального фона, равнодушным или эмоциональным перенасыщением. Также значимо увеличивается уровень дезадаптации, проявляющейся в уменьшении количества контактов, повышении раздражительности и нетерпимости в ситуациях общения, негативизме по отношению к коллегам и пациентам. Вместе с тем, самооценка профессиональной эффективности среднего медицинского персонала на каждой последующей фазе значимо уменьшается, то есть усиливается ощущение неуспеха в профессиональной деятельности, своей профессиональной некомпетентности в работе с людьми.

Таблица 2

Значения средних тенденций и результаты значимости различий показателей структурных элементов состояния «выгорание» среднего медицинского персонала на различных фазах его возникновения (U-критерий Манна-Уитни, $\alpha=0,05$; $U^*_{эмп} < U_{кр}$)

Структурные элементы Фазы	«психоэмоциональное истощение» (1)				«деперсонализация» (2)				«самооценка профессиональной эффективности» (3)			
	Кол., Хср.± д	кач.	1–2		Кол., Хср.± д	кач.	2–3		Кол., Хср.± д	кач.	1–3	
			$U_{эмп}$	ρ			$U_{эмп}$	ρ			$U_{эмп}$	ρ
«напряжение»	21,15± 7,65	Средний уровень выраженности	95,0*	0,019	19,08± 4,55	Средний уровень выраженности	95,0*	0,006	23,26± 4,94	Средний уровень выраженности	95,0*	0,000
«резистенция»	29,15± 8,99	Средний уровень выраженности	244,0*	0,000	23,59± 3,72	Средний уровень выраженности	429,0*	0,008	16,96± 3,07	Средний уровень выраженности	177,5*	0,000
«истощение»	38,54± 6,19	Средний уровень выраженности	18,0*	0,000	29,52± 10,62	Средний уровень выраженности	131,0*	0,001	13,62± 1,76	Средний уровень выраженности	26,5*	0,000

* – значимость различий

Таким образом, изучение динамики изменения структурных элементов состояния «выгорание» на различных фазах его возникновения у среднего медицинского персонала показало, что на фазе «истощение» уровень выраженности структурного элемента «психоэмоциональное истощение» значительно увеличивается. Этот факт позволяет подтвердить предположение о трансформации на данной фазе состояния «выгорание» в свойство.

Выявление изменения взаимосвязей структурных элементов состояния «выгорание» на различных фазах его возникновения у среднего медицинского персонала осуществлялось с использованием корреляционного анализа Спирмена, по результатам которого были выявлены следующие тенденции:

– взаимосвязи показателей структурных элементов состояния «выгорание» отличаются на всех его фазах по уровню значимости. Так, на фазе «напряжение» выявлена значимая корреляционная связь между структурными элементами: «психоэмоциональное истощение» и «деперсонализация» ($r=0,53^*$); на фазе «резистенция» установлены значимые и высоко значимые корреляционные взаимосвязи между структурными элементами «психоэмоциональное истощение» и «деперсонализация» ($r=0,61^{**}$), «деперсонализация» и «самооценка профессиональной эффективности» ($r=0,51^*$). На фазе «истощение» значимые и высоко значимые корреляционные взаимосвязи обнаружены между всеми структурными элементами состояния «выгорание». Так на данной фазе коэффициент корреляции между элементами «психоэмоциональное истощение» и «деперсонализация» имеет значение, равное $0,69^{**}$. Между элементами «психоэмоциональное истощение» и «самооценка профессиональной эффективности» коэффициент корреляции составляет $0,39^{**}$. Между элементами «самооценка профессиональной эффективности» и «деперсонализация» наблюдается значение коэффициента корреляции, равное $0,61^*$. Таким образом, с каждым переходом на следующую фазу проявляется усиление связи между структурными элементами «психоэмоциональное истощение» и «деперсонализация», «деперсонализация» и «самооценка профессиональной эффективности»;

– самые высокие показатели связей на всех трех фазах фиксируются между структурными элементами «психоэмоциональное истощение» и «деперсонализация»;

– степень интегрированности взаимосвязей показателей структурных элементов состояния «выгорание» является самой высокой на фазе «истощение».

Таким образом, состояние «выгорание» изменяет характер взаимосвязей структурных элементов на различных фазах его возникновения у среднего медицинского персонала. На фазе «истощение» значительно увеличивается уровень выраженности структурного элемента «психоэмоциональное истощение» и отмечается самая интегрированная взаимосвязь между структурными элементами «психоэмоциональное истощение» и «деперсонализация».

Все это подтверждает гипотезу о трансформации состояния «выгорание» на данной фазе в другую группу психических явлений – в свойства.

Библиографический список

1. **Абабков, В. А.** Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии [Текст] / В. А. Абабков, М. Пере. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
2. **Бойко, В. В.** Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В. В. Бойко. – Москва: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
3. **Водопьянова, Н. Е.** Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
4. **Лозинская, Е. И.** Синдром перегорания и особенности его формирования у врачей-психиатров / Е. И. Лозинская // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) / Под ред. В. В. Лукьянова, С. А. Подсадного. – Курск: КГУ, 2007. – С. 96–99.
5. **Лукьянов, В. В.** Эмпатия, профессиональный стаж и особенности синдрома эмоционального выгорания у психиатров-наркологов [Текст] / В. В. Лукьянов // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) / Под ред. В. В. Лукьянова, С. А. Подсадного. – Курск: КГУ, 2007. – С. 100–102.
6. **Орёл, В. Е.** Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания [Текст]: / В. Е. Орёл. дисс. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2005. – 449 с.
7. **Орёл, В. Е.** Психодиагностика [Текст] / В. Е. Орёл, И. Г. Сенин. – Ярославль, 2005.
8. **Ронгинская, Т. И.** Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст] / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №3. – С. 85–95.
9. **Скугаревская, М. М.** Синдром эмоционального выгорания [Текст] / М. М. Скугаревская // Медицинские новости. – 2002. – №7. – С. 3–9.
10. **Тихонова, И. В.** Исследование эмоционального «выгорания» в контексте профессионально-личностной деформации медицинских сестер [Текст] / И. В. Тихонова // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) / Под ред. В. В. Лукьянова, С. А. Подсадного. – Курск: КГУ, 2007. – С. 153–157.
11. **Форманюк, Т. В.** Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя [Текст] / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – М.: 1994. – № 6. – С. 57–63.
12. **Baker, M.** Burnout, sense of coherence and sources of salutogenesis in social work / M. Baker, D. North, D. Smith // Psychology: J. of Human Behavior. – 1997. – Vol. 34(1). – P. 22–26.
13. **Dietzel, L. C.** Predictors of emotional exhaustion among nonresidential staff persons / L. C. Dietzel, R. D. Coursey // Psychiatric Rehabilitation Journal. – 1998. – Vol. 21 (4). – P. 340–348.

14. **Freudenberger, H. J.** Staff burnout / H. J. Freudenberger // *Journal of Social Issues*. – 1974. – Vol. 30. – P. 159–165.

15. **Haddad, A.** Sources of social support among school counselors in Jordan and its relationship to burnout / A. Haddad // *International Journal for the Advancement of Counseling*. – 1998. – Vol. 20 (2). – P. 113–121

16. **Hellesoy, O.** Profiling the high hazards perceivers: An exploratory study / O. Hellesoy, K. Gronhaug, O. Kvitastein // *Risk Analysis*. – 1998. – Vol. 18 (3). – P. 253–259.

17. **Maslach, C.** Patterns of burnout among a national sample of public contact workers / C. Maslach, S. E. Jackson // *Journal of Health and Human Resources Administration*. – 1984. – Vol. 7. – P. 189–212.

РАЗДЕЛ XI
**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА,
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

УДК 376.1-058.264

М. В. Мохотаева

**АКУСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОЛОСА
ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

В последние годы в теории и практике логопедии отмечается увеличение интереса к изучению речевых нарушений в структуре сложного дефекта у детей с различными формами дизонтогенеза. В данном аспекте одной из актуальных проблем является изучение нарушений речи у детей с церебральным параличом (ЦП). Наиболее частыми речевыми нарушениями у данной категории детей являются дизартрии. Характерной особенностью дизартрических расстройств являются нарушения голоса. Расстройства голоса в структуре дизартрии чаще всего проявляются в виде дисфоний центрального органического генеза. Большинство работ последних лет посвящено исследованию патологии голоса как самостоятельного расстройства и, в основном, у взрослых [4; 7; 9; 12; 17]. Работы, целью которых стало изучение своеобразия акустических характеристик голоса детей единичны и, в основном, зарубежных авторов [14; 15].

Именно расстройства голоса, мелодико-интонационных характеристик речи в наибольшей степени влияют на разборчивость, эмоциональную выразительность речи детей. Наличие речевых нарушений у детей с ЦП и, в частности, нарушений голоса часто снижает мотивацию к речевому общению, ведет к нарушению речевого контакта.

Наличие нарушений голоса у детей с ЦП было показано в работах К. А. Семеновой, Е. М. Мастюковой [10; 11], И. И. Панченко, Л. А. Щербаковой [8], Е. С. Алмазовой [1]. Однако, данные о характере голосовых расстройств у этой категории детей носили описательный характер. Так, авторами указывалось, что нарушения голоса у детей с ЦП крайне разнообразны. Наиболее часто отмечается недостаточная сила голоса и нарушения тембра голоса (глухой, назализованный, хриплый, сдавленный) [1; 3; 8; 11].

В настоящее время фониатрическая наука располагает необходимыми методами исследования голосовой функции, в том числе и в структуре сложных речевых расстройств. Существует два принципиально различных подхода к оценке качества голоса: субъективный и объективный. Чаще

всего голос оценивается логопедом или фониатром субъективно, т. е. на слух. Примерами субъективной оценки голоса являются шкала N. Yanagihara [25; 26] и шкала определения звучности голоса GRBAS [20]. По шкале N. Yanagihara качество голоса оценивается в баллах от 0 до 5, причем за основу берется только одна характеристика голоса – звучность голоса или степень охриплости.

Согласно шкале GRBAS, где G («grade») в переводе с английского языка в данном случае означает «качество», R («roughness») – «грубость, резкость», B («breathiness») – «нарушение дыхания, придыхание», A («asthemicity») – «слабость», S («strain») – «натяжение, тон», качество голоса оценивается с учетом одновременно нескольких параметров. Голос оценивается по каждому из параметров в баллах от 0 до 3, где 0 – норма, 1 – слабая выраженность симптома, 2 – умеренное проявление, 3 – сильно выраженный симптом.

Е. С. Алмазовой [1] были разработаны критерии качественной характеристики нарушений голоса. Согласно данной шкале голос характеризуется по наличию особенностей тембра, обозначающихся следующими терминами: «хриплый», «глухой», «квакающий» (ложноскладочный), «диплофоничный», «гортанно-резкий» и «металлический».

Основным недостатком субъективных методик является то, что результат исследования зависит от квалификации специалиста, производящего оценку голоса.

Объективные методы оценки голосовой функции основаны на проведении акустического анализа голоса. К ним, прежде всего, относятся спектрография и фонетография. Спектральный анализ голоса (спектрография) представляет собой объективный метод исследования, позволяющий разложить голос на отдельные составляющие – обертоны и получить графическое, двухмерное или трехмерное изображение голоса. Фонетография (или определение голосового поля) подразумевает получение графического изображения интенсивности и частоты основного тона и позволяет исследовать динамический диапазон голоса. Многие авторы придерживаются мнения, что именно фонетография, выполненная в реальном времени, является наиболее информативной в оценке голоса [17; 24].

В настоящее время разработаны различные компьютерные программы для записи и оценки голоса: MDVP (Multi-dimensional Voice Program), EVA (Evaluation Vocal Assissee), CSL (Computerized Speech Laboratory), CSpeech, SoundScope, Praat, Dr. Speech, DIANA и другие. Основное цель их использования – оценить акустические характеристики голоса и эффективность проводимого фониатрического лечения, а также фонопедической работы.

Акустическими параметрами, позволяющими судить о состоянии голосовой функции являются: время максимальной фонации (ВМФ), частота основного тона (ЧОТ), сила голоса, нестабильность голоса по частоте и по амплитуде (jitter и shimmer), диапазон голоса.

ВМФ или длительность фонационного выдоха отражает состояние функции гортани, и, в частности, нервно-мышечного тонуса. По мнению Д. К. Вильсона [2], укорочение ВМФ до 5 секунд у детей 5–7 лет и до 9 секунд у детей 8–12 лет свидетельствуют о недостаточном смыкании голосовых связок.

ЧОТ голоса обусловлена частотой колебаний голосовых связок, которая, в свою очередь находится в зависимости от их длины, толщины и напряжения. Изменения высоты голоса обеспечивается мышечным аппаратом гортани. Следовательно, показатель ЧОТ отражает функционально-анатомические особенности гортани. Д. К. Вильсоном [2] было осуществлено исследование ЧОТ у здоровых мальчиков и девочек разных возрастов, в результате чего были определены нормативные показатели ЧОТ в зависимости от возраста и пола. В дальнейшем эти данные были уточнены L. E. Glaze, D. M. Bless, R. D. Susser и Milencovic P. [14; 15].

Частота колебаний при фонировании звука и удержании его на одной высоте не является постоянной. Такое непостоянство принято называть нестабильностью голоса по частоте (jitter). По данным ряда авторов [19; 22; 23] значение указанного параметра при отсутствии нарушений голоса не должно превышать 1%. При высоких значениях данного параметра голос характеризуется как «тремолирующий» или «дрожачий».

Значение силы голоса, находясь в зависимости от амплитуды колебания голосовых связок, позволяет судить об их состоянии. Амплитуда колебаний определяется величиной подскладочного давления в гортани, которое является результатом работы дыхательных и гортанных мышц. При большем наполнении легких воздухом и при большей интенсивности выдыхания получается более громкий голос. Таким образом, возможность произвольного изменения силы голоса отражает возможность регулировать работу указанных групп мышц. В. П. Морозовым [6] было отмечено, что сила голоса ребенка составляет 75–85 дБ. В разговорной речи диапазон силы фонируемых звуков колеблется от 30–40 до 70–90 дБ [6].

При нормальном функционировании гортани при фонировании звука на определенной громкости амплитуда колебаний не является постоянной подобно частоте колебаний голосовых складок. Такая нестабильность голоса по амплитуде не должна превышать 7% (L. E. Glaze, D. M. Bless et al., 1988; Horii, 1982; Orlikoff & Baken, 1990) [14; 16; 19; 22]. Увеличение показателя свидетельствует о дисфункции гортани, голос при этом характеризуется как «мерцающий».

Целью нашего исследования явилось выявление качественного своеобразия акустических характеристик голоса у детей с ЦП, анализ характера отклонений в состоянии акустических характеристик голоса школьников с ЦП в сравнении с их нормативными характеристиками звучания. В исследовании принимали участие 31 ребенок в возрасте 7–10 лет (14 девочек и 19 мальчиков), не имеющих на момент исследования ЛОР патологии. У всех детей диагностировался церебральный паралич различ-

ных форм и степеней тяжести. Контрольную группу составили учащиеся начальной общеобразовательной школы (14 человек, 8 девочек и 6 мальчиков) в возрасте 7–10 лет также не имеющие патологии ЛОР органов.

Изучение состояния голосовой функции осуществлялось с помощью программы LingWaves (фирма Atmos, Германия) и включало: исследование фонационного дыхания (определения ВМФ), частоты основного тона (ЧОТ), силы голоса, нестабильности голоса по частоте (Jitter) и по амплитуде (Shimmer); частотного и динамического диапазона голоса, доступности изменений высоты и силы голоса и особенностей тембра.

Для определения ВМФ использовалась специальная опция программы LingWaves при анализе записи фонации звука [a]. Запись голоса ребенка осуществлялась с помощью микрофона (чувствительность 16 Гц – 16000 Гц), расположенного на расстоянии 30 см в помещении, где уровень шума не превышал 40 дБ. С целью объективизации данных измерение проводилось трижды с интервалом не менее одной минуты, после чего было определено среднее значение.

Для определения ЧОТ, нестабильности голоса по частоте и амплитуде использовались специальные модули программы: «Fundamental frequency», «Jitter» и «Shimmer», с помощью которых была проанализирована запись фонации звука [a].

Для исследования силы голоса испытуемых просили продекламировать известный им стихотворный текст. Используя модуль «Energy» было определено среднее значение силы голоса испытуемого.

Исследование частотного диапазона голоса и доступности звуковысотных изменений осуществлялось с использованием следующих заданий. Испытуемому предлагалось повторить за экспериментатором глиссандо (вверх и вниз) на звуке [a]. В результате чего были определены самая низкая и самая высокая доступные частоты голоса.

Нами также было осуществлено исследование доступности изменения силы голоса при осуществлении счета от 1 до 10 с постепенным усилением и ослаблением голоса.

С целью исследования динамического диапазона голоса использовался метод фонетогграфии. В настоящем исследовании фонетогграфическое исследование было также реализовано с помощью программы LingWaves. Методика исследования предполагает пропевание звука [a] *forte* и *piano* на каждой ноте в пределах доступного для ребенка диапазона. Для облегчения задания некоторым испытуемым предлагалось спеть куплет известной песни. В режиме реального времени программа графически отображала голосовое поле и автоматически определяла максимальную и минимальную частоту и силу голоса.

По завершении исследования доступными для анализа оказывались следующие акустические параметры голоса: максимальная и минимальная частота голоса и разница между ними, максимальная и минимальная сила голоса и разница между ними. Мы использовали данные значения для рас-

чета индекса выраженности дисфонии DSI (Dysphonia Severity Index). Впервые этот показатель был предложен F. L. Wuytz [24]. Wuytz вычислил DSI на основании обследования 387 пациентов с целью «перевода» вокального голоса в одномерное измерение. Для определения коэффициента используется следующая формула:

$$DSI = 0,13 \cdot \text{ВМФ} + 0,0053 \cdot F_0 - 0,26 \cdot I - 1,18 \cdot \text{Jitter} + 12,4$$

где, I – самая низкая сила голоса;

F_0 – самая высокая частота голоса;

ВМФ – время максимальной фонации;

Jitter – нестабильность голоса по амплитуде.

По данным F. L. Wuytz [24], при нормальном голосе значение коэффициента приближается к +5. При выраженной дисфонии этот показатель равен –5 или близок к этому значению. Автор предложил использовать DSI в целях диагностики голосовых расстройств и контроля лечения больных с дисфониями.

Особенности тембра голоса оценивались группой аудиторов из числа фонопедов и фониатров по шкале, в основу которой положена качественная характеристика нарушений тембра голоса, предложенная Е. С. Алмазовой [1]. Кроме того, было осуществлено исследование баланса резонирования (гипоназализации и гиперназализации). Для исследования наличия гиперназализации использовался метод, предложенный Bloomer и Wolski [13]. Испытуемому предлагалось произнести предложение, не содержащее носовых звуков дважды: с закрытием и без закрытия ноздрей. При нормальной небно-глоточной функции звучание в обоих случаях было одинаковым. Для определения наличия гипоназализации предлагалось произнести предложение с носовыми звуками. При гипоназализации [м] звучало как [б], а [н] как [д].

Проведенное исследование показало, что распространенность нарушений голоса среди детей изучаемой группы чрезвычайно велика. У 95% детей с ЦП были выявлены отклонения в состоянии акустических характеристик голоса. Значения ВМФ, ЧОТ, силы голоса, нестабильности по частоте и амплитуде у испытуемых экспериментальной и контрольной групп показаны в табл. 1.

Более чем у 93% испытуемых было выявлено статистически достоверное уменьшение ВМФ ($p < 0,01$) по сравнению с нормативными показателями. Значения ВМФ у 6,25% испытуемых с ЦП соответствовали возрасту детей и составили более 9 секунд. Величина параметра у 18,75% находилась в пределах 7–9 секунд, у 43,75% – 4–6 секунд. 31,25% детей с ЦП отличали крайне низкие значения (менее 4 секунд).

Акустические характеристики голосов испытуемых экспериментальной и контрольной групп (\bar{x} – среднее значение параметра, SD – стандартное отклонение).

Показатели	Средние значения показателей в группах				
	Дети без двигательной патологии		Дети с ЦП		
	\bar{x}	SD	\bar{x}		SD
ВМФ, сек.	9,8	2,21	5,5		2,74
ЧОТ, Гц	231,88	33,11	267,16	48,1	
Сила, dB	75	6,69	67,92	10,44	
Jitter, %	1,5	1,03	3,2	4,35	
Shimmer, %	7,01	3,2	11,9	2,3	

При сравнении показателей обеих групп испытуемых было выявлено достоверные отличия в значениях ЧОТ ($p < 0,01$). Для детей с ЦП характерно увеличение значений ЧОТ. У 12,5% младших школьников с ЦП значения данного параметра были близки к норме. То же число испытуемых отличало повышение ЧОТ на 15 Гц, для остальных школьников с ЦП было характерно увеличение значения более чем на 30 Гц.

Для группы испытуемых с ЦП в целом была характерна недостаточная сила голоса по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. У 53% детей экспериментальной группы было отмечено небольшое снижение средней силы голоса. Значения данного параметра находились в пределах 60–70 dB. Испытуемых с ЦП с чрезмерно громкими голосами выявлено не было. Средние значения силы голоса 33,7% испытуемых оказались менее 59 dB, голос характеризовался как иссякающий. Значения силы голоса 13,3% детей соответствовали возрастной норме и находились в пределах 75–85 dB.

Исследование нестабильности голоса по частоте (Jitter) показало, что средние значения данного параметра у детей экспериментальной группы статистически отличаются от значений контрольной группы ($p < 0,01$). Значения Jitter у 26% испытуемых с ЦП было не более 1,5%, что рассматривается как норма. Величина нестабильности по частоте у 33,3% детей находилась в пределах 1,5–3,5%. Значения параметра 26,6% испытуемых были в пределах 3,5–7%. Голоса остальных детей экспериментальной группы характеризовались высокими значениями (более 7%).

Результаты исследования нестабильности голоса по амплитуде (Shimmer) позволили сделать вывод о том, что значения данного параметра в группе детей с ЦП также статистически достоверно отличались от значений в контрольной группе ($p < 0,05$) в сторону увеличения. Значение параметра у 26% испытуемых соответствовало норме и не превышало 7%. У 60% детей величина Shimmer находилась в пределах от 7 до 14%. Значение параметра у

13,3% испытуемых было в пределах 25–30%. Остальных испытуемых отличали очень высокие (более 30%) значения Shimmer.

Данные, полученные в результате исследования частотного диапазона голоса у младших школьников с ЦП, показали его значительное сужение по сравнению с аналогичными показателями у нормально развивающихся детей ($p < 0,01$). Для учащихся общеобразовательной школы, не имеющих двигательной патологии, доступный звуковысотный диапазон составил $397,7 \pm 102,4$ Гц (от $261,6 \pm 25,7$ Гц до $659,3 \pm 56,3$ Гц). Для детей с ЦП было характерно сужение диапазона до $155,1 \pm 52,51$ Гц (от $207 \pm 57,7$ до $362,2 \pm 32,9$ Гц).

Исследование возможности изменений силы голоса показало, что детям с ЦП доступно произвольное изменение силы лишь в пределах $12,02 \pm 9,13$ dB, тогда как для детей, не имеющих двигательной патологии, это значение составило $26 \pm 5,7$ dB.

Рассчитанные на основе полученных значений акустических параметров коэффициенты дисфонии (DSI) в группе детей с ЦП статистически достоверно отличались по сравнению со значениями данного показателя у детей контрольной группы ($p < 0,01$). Среднее значение в группе детей с ЦП составило $-5,6 \pm 3,87$. В группе нормально развивающихся школьников среднее значение показателя равнялось $2,3 \pm 1,69$.

Среди характерных особенностей тембра голоса детей с ЦП, выявленных в ходе аудитивного анализа и исследования баланса резонирования, были хрипота, глухота голоса и гипернаализация. Носовой оттенок голоса был отмечен у 43% испытуемых с ЦП. Аналогичная характеристика голоса была дана только 6,6% испытуемым контрольной группы. Тембр голоса характеризовался как хриплый и глухой у 12,5% детей с ЦП, и у 3% детей второй группы.

Таким образом, при сравнении акустических характеристик голоса детей с ЦП с аналогичными показателями у учащихся, не имеющих двигательной патологии, были выявлены существенные отличия. Можно сделать выводы о существовании целого ряда причин, приводящих к нарушениям голоса у детей с ЦП. Так, можно предположить, что причинами укорочения ВМФ явились асинхронность деятельности дыхательного и голосового аппарата, поверхностное и учащенное дыхание, спастичность или паретичность голосовых складок и дыхательной мускулатуры.

Наличие хрипоты было обусловлено поражением блуждающего нерва вследствие нарушения функции внутренних мышц гортани, особенно перстне-щитовидных, натягивающие истинные голосовые связки. Слабость и паретичность или, напротив, спастичность мышц голосового аппарата стали причиной нарушения нормальной вибрации голосовых связок, что выражалось в общем снижении силы голоса и высокими показателями нестабильности голоса по частоте и амплитуде. По причине невозможности произвольно регулировать работу гортанных и дыхательных мышц доступность изменения голоса по высоте и силе была резко ограничена. Кроме того,

можно утверждать, что сужение частотного диапазона голоса, его монотонность, есть также следствие недостаточного развития звуковысотного слуха.

Высокие значения ЧОТ, не соответствующие возрасту испытуемых, можно объяснить, во-первых, спастичностью голосовых связок, и, во-вторых, отставанием в физическом развитии, в частности, анатомическими особенностями голосового аппарата, которые характерны для более раннего возраста.

Носовой оттенок голоса являлся следствием ограничения подвижности мышц мягкого неба, которые иннервируются двигательными веточками языко-глоточного и блуждающего нервов.

Данные, полученные в результате проведенного исследования, позволяют утверждать о наличии тесной взаимосвязи двигательной патологии центрального органического генеза с проявлением специфических нарушений голоса, которые выражаются в своеобразном изменении его акустических характеристик.

Таким образом, акустический анализ голоса позволяет судить о состоянии голосового аппарата и определить направления и содержание фonoпедической работы для наиболее эффективной коррекции нарушений голоса с учетом выявленных особенностей.

Библиографический список

1. **Алмазова, Е. С.** Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей [Текст] / Е. С. Алмазова. – М.: Просвещение, 1973. – 150 с.
2. **Вильсон, Д. К.** Нарушения голоса у детей [Текст] / Д. К. Вильсон. – М.: Медицина, 1990. – 448 с.
3. **Винарская, Е. Н.** Дизартрия [Текст] / Е. Н. Винарская. – М.: АСТ:Астрель, Хранитель, 2006. – 141 с.
4. **Лепехина, Т. В.** Оценка функционального состояния голосового аппарата у детей и подростков в норме и при нарушениях голоса [Текст]: автореф. дисс.... канд мед наук / Т. В. Лепехина. – М., 1993.
5. **Мастюкова, Е. М.** Нарушение речи у детей с церебральным параличом [Текст] / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М.: Просвещение, 1985. – 191 с.
6. **Морозов, В. П.** Биофизические основы вокальной речи [Текст] / В. П. Морозов. – М.: Наука, 1977. – 232 с.
7. **Орлова, О. С.** Распространенность, причины и особенности нарушений голоса у педагогов [Текст] / О. С. Орлова, Ю. С. Василенко, А. Ф. Захарова, Л. О. Самохвалова, П. А. Козлова // Вестник оториноларингологии, – 2000, – № 5, с. 18–21.
8. **Панченко, И. И.** Медико-педагогическая характеристика детей с дизартрическими и анартрическими расстройствами речи, страдающих церебральными параличами, и особенности приемов логопедической работы [Текст] / И. И. Панченко, Л. А. Щербакова // Нарушения речи и голоса у детей / Под ред. С. С. Ляпидевского и С. Н. Шаховской. – М.: Просвещение, 1975. – с. 17–42.

9. **Плешков, И. В.** Заболевания голосового аппарата у вокалистов и представителей речевых профессий (диагностика, лечение, профилактика) [Текст] / И. В. Плешков, З. И. Аникеева. – М.: ГЭОТАР-МЕД, 2003. – 168 с.
10. **Семенова, К. А.** Детские церебральные параличи [Текст] / К. А. Семенова. – М.: Медицина, 1968, – 259 с.
11. **Семенова, К. А.** Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей [Текст] / К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин. – М.: Медицина, 1972, – 328 с.
12. **Степанова, Ю. Е.** Современная диагностика нарушений голоса у детей [Текст] / Ю. Е. Степанова // Вестник оториноларингологии, – 2000, – № 3. – с. 47–49.
13. **Bloomer, H. H.** Office examination of palatopharyngeal function / H. H. Bloomer, W. Wolski // Clinical Pediatrics, – 1968, – Vol. 7, – p. 611–618.
14. **Glaze, L. E.** Acoustic characteristics of children's voice / L. E. Glaze, D. M. Bless, P. Milencovic, R. D. Susser // Journal of Voice, – 1988, – Vol. 2, – No. 4, – p. 321–319.
15. **Glaze, L. E.** Acoustic analysis of vowel and loudness differences in children's voice / L. E. Glaze, D. M. Bless, R. D. Susser // Journal of Voice, – 1990, – Vol. 4, – No. 1, – p. 37–44.
16. **Hirano, M.** Clinical examination of voice / M. Hirano // New York: Springer. – 1981. – 289p.
17. **Heylen, L. G.** Phonetography in voice diagnoses / L. G. Heylen, F. L. Wuyts, F. W. Mertens et al. // Acta Otorhinolaryngol. Belg. – 1996. – № 50(4). – p. 299–308.
18. **Horii, Y.** Fundamental frequency perturbation observer in sustained phonation / Y. Horii // Journal of Speech and Hearing Research, – 1979, – Vol. 22, – p. 5–19.
19. **Horii, Y.** Jitter and shimmer differences among sustain vowel phonations / Y. Horii // Journal of Speech and Hearing Research, – 1982, – Vol. 25, – p. 12–14.
20. **Karnell, M. P.** Reliability of Clinician-Based (GRBAS and CAPE-V) and Patient-Based (V-RQOL and IPVI) Documentation of Voice Disorders / M. P. Karnell, S. D. Melton, J. M. Childes, T. C. Coleman, S. A. Dailey, H. T. Hoffman // Journal of Voice, – 2007, – Vol. 21, – p. 576–590.
21. **Orlikoff, R. F.** Vocal jitter at different fundamental frequencies: A cardiovascular-neuromuscular explanation / R. F. Orlikoff // Journal of Voice, – 1989, – Vol. 3, – p. 104–112.
22. **Orlikoff, R. F.** Consideration of relationship between the fundamental frequency of phonation and vocal jitter / R. F. Orlikoff, R. J. Baken // Folia Phoniatrica, – 1990, – Vol. 42, – p. 31–40.
23. **Pinto, N. B.** Unification of perturbation measures in speech signals / N. B. Pinto, I. R. Titze // Journal of the Acoustical Society of America, – 1990, – Vol. 78, – p. 1278–1289.
24. **Wuyts, F. L.** The dysphonia severity index: an objective measure of vocal quality based on a multiparameter approach / F. L. Wuyts, M. S. De Bodt, G. Molenberghs et al. // Speech Lang Hear Res. – 2000. – № 43(3). – p. 796–809.
25. **Yanagihara, N.** Phonation and respiration: Function study in normal subjects / N. Yanagihara, Y. Koike, H. von Leden. – Folia Phoniatrica, – 1966, – Vol. 18, – p. 323–340.
26. **Yanagihara, N.** Respiration and phonation: The functional examination of laryngeal disease / N. Yanagihara, H. von Leden Folia Phoniatrica, – 1967, – Vol. 19, – p. 153–166.

О. К. Агавелян, М. В. Плешакова

ОСОБЕННОСТИ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОНТЕКСТОВ ПО ГОЛОСУ ПОДРОСТКАМИ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

Проблема невербальной коммуникации вызывает интерес исследователей разных областей психологии, в том числе и специальной психологии. Изучение особенностей социально-перцептивных процессов, в частности перцептивной способности умственно отсталых подростков имеет большое значение для создания целостной картины их эмоционального взаимодействия с окружающей средой.

Актуальность исследования в данной области созвучно актуальным задачам специальной психологии, а именно поиску новых форм подготовки личности детей и подростков с проблемами в развитии к межличностным взаимодействиям, способствующим оптимизации процесса их адаптации и нивелировки в социуме [1].

Подростковый возраст, как экспериментальное поле, вызывает интерес специалистов в связи с характерной сензитивностью данного возрастного периода для формирования навыков и умений социального взаимодействия. Общение – ведущая деятельность подростков. Это закономерно и для подростков с умственной отсталостью. По данным исследований ряда авторов учащиеся коррекционных школ имеют потенциальную возможность опознания невербальных знаков благодаря достаточному социальному опыту.

Вместе с тем особенности психического развития умственно отсталых, такие как примитивность интересов, недоразвитие речи, бедность представлений, поверхностность осмысления окружающей действительности осложняют контакты подростков с взрослыми и сверстниками, вызывают трудности внутри коллективного общения. Зачастую главная причина дезадаптации подростков связана с недостаточностью навыков в сфере общения и, особенно, с отсутствием умения адекватно распознавать намерения партнера по общению и правильно выстраивать линию поведения, с неумением распознавать невербальную информацию, которая не только подтверждает речевое высказывание, но и несет в себе дополнительную информационную нагрузку.

Целью настоящего исследования явилось изучение особенностей восприятия эмоциональных состояний по голосу человека подростками с проблемами в развитии, оценка сформированности импрессивной способности.

Способность человека к адекватному восприятию эмоционального состояния другого человека по его голосу была выделена В. П. Морозовым. Для обозначения этой способности введено понятие «эмоциональный слух» [5]. Специальные исследования, проведенные на испытуемых разного пола, воз-

раста и профессии, выявили существенные различия среди людей по степени развитости эмоционального слуха – от 10 до 95% по критерию точности идентификации эмоционально окрашенных фрагментов речи. Среднестатистические, нормальные индивиды имеют средние показатели эмоционального слуха 60–70 баллов. Низкие показатели обнаружены у лиц, страдающих алкоголизмом и наркоманией, а также у детей воспитывающихся в детских домах и интернатах [6.] При 10–30 баллах можно говорить о так называемой «эмоциональной глухоте», «эмоциональной тугоухости».

С помощью авторского аудиотеста В.П.Морозова, позволяющего количественно и качественно оценить уровень развитости эмоционального слуха, были обследованы три категории испытуемых: 30 подростков с олигофренией в степени дебильности (легкая умственная отсталость – по Международной классификации болезней (МКБ)–10 шифр F70.0), 30 подростков с психическими расстройствами (по МКБ–10 шифр F07.8 – расстройства личности и поведения, вследствие болезни, повреждения или дисфункции головного мозга) и 30 подростков с нормальным психическим развитием. Всего в эксперименте участвовали 90 испытуемых в возрасте 12–16 лет.

Проведение экспериментального исследования осуществлялось на базе ОГУЗ «Новосибирский областной детский клинический психоневрологический диспансер», специальной коррекционной школы № 1, общеобразовательной школы № 136 г. Новосибирска.

В ходе эксперимента решались следующие задачи: во-первых, выявление возможности распознавания эмоциональных контекстов по интонации подростками с умственной отсталостью и определение уровня способности испытуемых адекватно определять эмоциональное состояние по голосу человека, т. е. степень развитости эмоционального слуха (ЭС); во-вторых, выявление особенностей адекватного распознавания эмоциональных состояний внутри одной группы и между тремя категориями испытуемых; в-третьих, выявление особенностей ошибочных идентификаций (замены или смешения эмоций в процессе их опознания).

Результаты эксперимента показали различный уровень адекватности распознавания эмоций по голосу испытуемыми трех категорий, что выражается как в количественных, так и в качественных отличиях между тремя группами.

На рис. 1. представлены средние значения показателя ЭС трех групп испытуемых. Показатель ЭС у умственно отсталых подростков характеризуется низким уровнем опознания эмоций и в целом по группе составляет 44,6, что намного ниже среднестатистической нормы (60–70%). Результаты подтверждают положение, выдвинутое О. К. Агавеляном [1] о том, что при интеллектуальном недоразвитии существенно затрудняются перцептивные процессы. Индивидуальный опыт умственно отсталых детей в общении существенно беднее, с задержкой формируется эмоциональная сфера, следовательно, уровень развитости понимания эмоциональной экспрессии по голосу будет ниже по сравнению с другими категориями испытуемых.

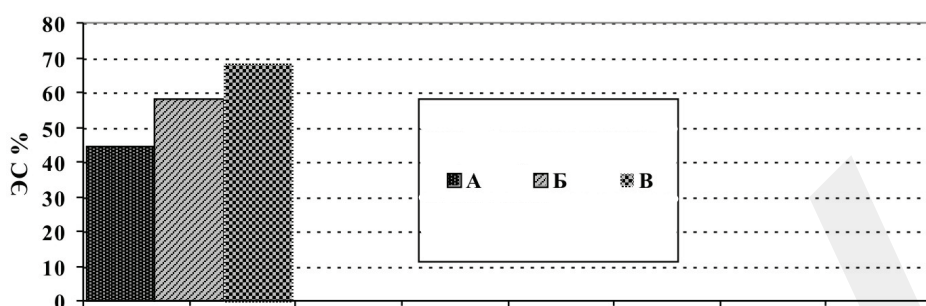


Рис. 1. Соотношение средних значений показателя адекватного распознавания эмоций по голосу (ЭС), характеризующего соответствующую выборку (%): А – умственно отсталые подростки; Б – подростки с психическими расстройствами; В – подростки с нормальным психическим развитием.

Внутри группы УО наблюдается тенденция к уменьшению показателей ЭС в возрастном диапазоне (рис. 2). Если в группе 12 летних подростков средний балл ЭС равен 51,6 баллам, то у 16 летних испытуемых этот показатель равен 42,8. По-нашему мнению, снижение уровня адекватного акустико-эмоционального распознавания, наблюдаемое у УО старшего подросткового возраста, связано с уменьшением коррекционного влияния к старшему подростковому возрасту.

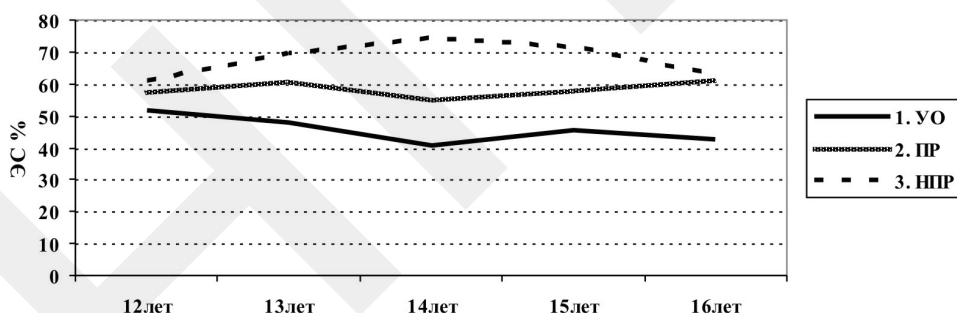


Рис. 2. Возрастная динамика способности адекватного восприятия эмоций у разных групп испытуемых: 1. умственно отсталые подростки; 2. подростки с психическими расстройствами; 3. подростки с нормальным психическим развитием.

Средний показатель ЭС в группе испытуемых с психическими расстройствами (ПР) составил 58,8 балла, что также ниже обозначенной среднестатистической нормы. В отличие от группы УО подростков, в данной выборке не обнаруживается каких либо существенных динамических изменений показателей ЭС.

Необходимо отметить, что для каждого возрастного периода у испытуемых характерен диапазон разброса показателей ЭС от 43 до 70+5 баллов. Учитывая клиническую однородность группы испытуемых, возникает вопрос о неоднородности причин, оказывающих влияние на формирование

способности адекватного опознавания эмоций. Несомненно то, что присутствующие эмоциональные нарушения (напр., эксплозивность) и поведенческие расстройства (агрессивность, конфликтность, социальная дезадаптация), как диагностические признаки данной категории подростков, и их глубина оказывают влияние на перцептивные процессы.

В выборке подростков с нормальным психическим развитием (НПР) средний показатель ЭС по группе составил 68.1 балл и говорит о его достаточной развитости. На протяжении смены возрастных периодов этот показатель не опускается ниже 60% и имеет значительное увеличение к 14 возрасту равное 74.2 баллам, а затем снижение показателя до 62.7 баллов к 16 годам. Полученные данные позволяют нам предположить о наиболее тонкой и точной способности здоровых подростков 14–15 лет, по-нашему мнению это пик пубертатного возраста, дифференцировать эмоциональные состояния по голосу человека.

Возможными предпосылками наблюдаемого явления могут быть особенности эмоционального развития данного периода. Как подчеркивают исследователи, для подросткового возраста наряду с амбивалентностью и противоречивостью характера присуща повышенная эмоциональная чувствительность, сенситивность. Общение со сверстниками становится ведущим типом деятельности в этом возрасте и способствует появлению способности к эмоциональной децентрации подростка, т. е. способности отстраниться от собственных переживаний и воспринимать эмоции и состояния другого человека. Таким образом, данные новообразования могут способствовать в той или иной мере повышению остроты эмоционально-акустической дифференцировки психических состояний, о чем свидетельствуют полученные результаты.

Таблица 2
Средние значения адекватного распознавания эмоций по голосу в группах подростков с разным психическим статусом (по t-критерию Стьюдента).

	радость	печаль	гнев	страх	нейтрально
УО	3,83	1,60	1,67	3,27	3,07
ПР	4,07	2,90	2,87	3,37	4,60
НПР	4,70	3,67	2,83	3,83	5,43

Данные в табл. 2 отчетливо показывают, какие эмоции наиболее или наименее распознаваемы по голосу подростками трех групп.

В целом, наиболее узнаваемыми эмоциями у всех групп испытуемых являются эмоции радости и нейтрально (ровное настроение), т. е. эмоции положительного знака. При этом имеются и качественные различия в узнавании экспрессии. Так, среди УО интонация нейтрально опознается хуже, чем подростками с психическими расстройствами: $p=0,000$, и хуже, чем нормальными сверстниками: $p=0,000$. Между подростками с психическими

расстройствами и здоровыми также обнаружены значимые отличия по частоте адекватного распознавания эмоции нейтрально: $p=0,007$.

Внутри группы УО между эмоцией нейтрально и радостью есть значимые отличия в адекватном распознавании: $p=0,047$, т. е. радость опознается лучше. У группы испытуемых с психическими расстройствами таких отличий не обнаружено, т. е. эмоция нейтрально и радость опознаются ими одинаково чаще. А вот здоровыми испытуемыми интонация нейтрально идентифицируется лучше, чем радость: $p=0,001$.

Высокую узнаваемость эмоции нейтрально можно объяснить тем, что ровное настроение легче распознается в силу его наибольшей вероятности в обычной жизни. Следовательно, звуковые эталоны экспрессивного выражения эмоции нейтрально являются наиболее сформированными, о чем и свидетельствуют результаты распознавания. Данный факт согласуется с исследованиями А. Х. Пашиной [6], В. Х. Манерова [7]: авторы выявили, что на слух лучше идентифицируется эмоция нейтрально (97%) и эмоции группы радости.

Стоит также отметить, что среди умственно отсталых детей эмоция радости адекватно распознается хуже чем среди здоровых детей: $p=0,003$, а вот между группой умственно отсталых и подростков с психическими расстройствами нет значимых отличий по частоте адекватного распознавания эмоции радости: $p=0,456$. Различие в опознании между здоровыми подростками и подростками с психическими нарушениями значимо: $p=0,017$, т. е. подростки с психическими расстройствами достоверно хуже, чем нормальные сверстники узнают экспрессию радости по интонации. Таким образом, мы можем сделать вывод, что на качество распознавания оказывает влияние интеллектуальная патология и указанные расстройства психики. Возможно, что наличие в обоих клинических случаях органической природы нарушений стирает границы межгрупповых отличий в узнавании экспрессии радости.

При узнавании печали наблюдаются различия между испытуемыми трех выборок: у УО число адекватного узнавания 1,60; у группы с ПР – 2,9; у здоровых подростков – 3,67. Опознание печали по интонации умственно отсталыми достоверно хуже, чем подростками с психическими расстройствами и здоровыми. При этом подростки с ПР реже распознают печаль, чем нормальные сверстники: $p=0,038$.

Установлено, что для каждой эмоции характерен свой специфический набор отличительных признаков – акустических параметров. Для интонации печали характерно наличие более тонких отличительных свойств: слабая сила голоса; особенности темпоритмической организации фразы при выражении печали – 1.74 слога в секунду (в сравнении: у радости – 5.0, у страха – 4.45 слога); увеличение фронтов и спадов звука [5].

Среди других эмоциональных контекстов интонация печали умственно отсталыми опознается наименее реже. Можно предположить, что для УО эмоция печали слабо дифференцирована из-за недостаточной сформиро-

ванности соответствующего эталона в звуковой модальности, его диффузности. Откладывает свой отпечаток и узость социальных контактов, бедность экспрессивной практики общения, характерные для умственно отсталых подростков.

Вызывает интерес результаты сравнения по частоте адекватного опознания эмоций гнева, печали и страха в группе подростков с психическими расстройствами. Так, между испытуемыми с умственной отсталостью не обнаружено значимых отличий адекватного узнавания гнева и печали, гнева и страха, а также печали и страха. Анализируя данные можно утвердительно говорить о том, что среди подростков данной группы интонации гнева, печали и страха, т. е. эмоций с отрицательным знаком, распознаются достоверно хуже, нежели эмоции положительного полюса (радость, нейтрально).

В целом идентификация эмоций отрицательного знака вызвала в той или иной степени определенные затруднения у всех групп испытуемых подростков. В группе нормальных подростков интонация гнева узнается наименее хуже среди других эмоциональных контекстов. В качестве объяснения данного факта можно предложить следующие предположения.

Еще в первых психологических концепциях сложились представления о знаках эмоций. Так, эмоция печали носит отрицательный знак наряду с гневом и страхом. Отрицательная эмоция не только приводит к дезорганизации деятельности, но и способствует организации определенных действий, направленных на уменьшение или устранение негативных воздействий (избегание, нападение, отказ от активных действий). Низкая узнаваемость эмоций печали и гнева группой УО, а также еще и страха группой с ПР выводит данные эмоции из отрицательного полюса эмоций, тем самым способствуя нарушениям в социальном, межличностном взаимодействии.

На основе выше изложенных данных, можно предположить, что для групп подростков с УО и с ПР эмоции печали и гнева, а для второй группы еще и страха, не имеют такой значимости в регуляции поведения другого человека.

Полученные нами данные разнятся с данными других исследований [5], в которых наоборот наиболее успешно распознавался по интонации гнев, горе (печаль, чувство подавленности), страх по сравнению с эмоцией радости. Наилучшая идентификация этих состояний объясняется авторами тем, что высокая чувствительность к гневу, как и к другим эмоциям отрицательного знака, появляется на относительно ранних этапах антропогенеза и связана с особой значимостью этих состояний в регуляции поведения, запуская инстинкт самосохранения. Также, по экспериментально подтвержденным данным В. П. Морозова, с акустической точки зрения эмоции гнева и страха закодированы наиболее выразительными и надежными средствами, нежели эмоция радости, в результате чего первые лучше идентифицируются.

Низкие результаты, полученные при опознании гнева можно рассмотреть с точки зрения содержания этой эмоции. Гнев имеет деструктивную состав-

ляющую для социальной среды и конструктивную для самой личности, с активной установкой на социальное взаимодействие.

Затруднения в идентификации гнева и печали УО подростками свидетельствует о недостаточной представленности этих интонационных аналогов эмоций в системе эталонов. Причиной этому, может служить узость социального опыта испытуемых, а согласно А. А. Бодалеву [3] различие экспрессии зависит от особенностей конкретной практики общения (у УО редкие контакты с людьми, испытывающими эти эмоции), или незначительная представленность в мотивационной системе. Как следствие, затруднения при идентификации гнева подростками с УО приводят к отклонениям в социальном взаимодействии, отсутствию конструктивности в контактах с социумом, недостаточной осознанности себя как субъекта и объекта активных социальных взаимодействий.

То обстоятельство, что во всех вспомогательных школах современной системы образования психологическая коррекция, профилактика нарушений поведения и адекватное потенциальным возможностям умственно отсталых дидактическое обучение подчинено в целом гуманистически направленному процессу социализации умственно отсталых в среде, возможно, является еще одной из причин низкого узнавания эмоций гнева и печали. Мы предполагаем, что в вспомогательной школе очень активно пропагандируется любовь к классической, «мягкой» музыке, высокому эстетическому искусству, что может быть причиной снижения порога узнавания указанных выше эмоций.

Можно предположить, что низкие показатели адекватного узнавания эмоции гнева умственно отсталыми в какой-то мере подтверждают слабость инстинктивной сферы, характерной для этой категории детей, а также в рамках нарушения поведения опосредуют тягу к риску и асоциальным явлениям, специфичных для части умственно отсталых подростков.

У группы подростков с психическими расстройствами особенности распознавания гнева, страха и печали возможно кроются в эмоционально-личностных и поведенческих отклонениях, приводящих к наблюдаемой социальной дезадаптации у данной категории испытуемых.

Причиной слабого распознавания эмоции гнева здоровыми испытуемыми может быть следующее явление. Так, по мнению В. П. Морозова [5], наблюдаемое за последние десятилетия значительное снижение адекватности восприятия интонации гнева и печали среди обследуемых, может быть объяснено адаптацией сенсорно-перцептивной системы современной молодежи к преобладающей в акустической среде агрессивной мелодике речи (фильмы, телепередачи) и музыки. В результате происходит снижение адекватного реагирования на интонацию гнева и печали за счет перехода или смещения их идентификации в сторону нормы, деформации эмоционально-звукового эталона. Автор приходит к выводу, что данное явление можно объяснить защитной реакцией психики на постоянно действующий негативно-эмоциональный звуковой фон.

Результаты распознавания интонации страха не обнаруживают значимых отличий между всеми группами испытуемых. Таким образом, можно сделать вывод, что на адекватность идентификации интонации страха не оказывает большого влияния интеллектуальная патология и расстройства личности и поведения. А акустические средства выражения эмоции страха являются наиболее выразительными в сравнении с другими эмоциями отрицательного полюса.

В качестве еще одного объяснения обсуждаемого явления можно предположить то, что сохранность эмоциональной сферы УО также является причиной адекватности идентификации страха.

По частоте адекватного узнавания между эмоциями страха, радости и нейтрально у умственно отсталых не обнаруживаются значимых отличий. Следовательно, эмоционально-звуковой эталон страха наряду с указанными эмоциями достаточно выражен у данных испытуемых. Можно предположить, что превалирование эмоции страха среди других отрицательных эмоций (печали и гнева) говорит о приспособлении (избегании) к социальной среде умственно отсталыми подростками. Возможно, на формирование выявленных особенностей влияют врожденные механизмы защиты и приспособления, которые неосознанно направляют личность субъекта с отклонениями в развитии на путь адаптации и выживания в социальной среде.

Одной из решаемых задач эксперимента было выявление особенностей ошибочных идентификаций в процессе опознания эмоций по голосу. При анализе ошибочных опознаваний обнаружили как схожесть, так и качественные различия между группами испытуемых, выявлены некоторые закономерности.

Наиболее часто умственно отсталыми интонация радости ошибочно опознается как нейтрально. Такие замены характерны и для группы с психическими расстройствами и здоровых испытуемых. Возникает вопрос о схожести данных эмоционально-звуковых эталонов.

По данным некоторых исследований [5], задачей которых был электроакустический анализ временной организации эмоционального связного текста (его длительность, длина составляющих текста, пауз между ними), эмоциональное выражение радости звучит несколько больше (от 14,6 сек. до 13,9 сек.), нежели нейтральное выражение (от 13,6 сек. до 12,4 сек.). Для примера, звучание текста с выражением радости намного меньше текста с выражением печали, т. е. длительность межфразовых и межсинтагменных пауз намного короче. Таким образом, наиболее предпочтительные замены эмоции радости на нейтрально можно объяснить с точки зрения близости этих эмоций по длительности временной организации интонационного выражения.

Учитывая то, что эмоции радости и нейтрально при адекватном узнавании всеми категориями испытуемых занимают первые места, а также факт наиболее частых замен радости на нейтрально, можно предположить о схожести интонационных аналогов радости и нейтрально между собой,

при этом у группы умственно отсталых и подростков с психическими расстройствами такая нивелировка достаточно велика.

Опознание печали чаще как страха присуще всем категориям испытуемых и не обнаруживается значимых отличий между группами. Однако имеются некоторые особенности: испытуемыми с умственной отсталостью печаль ошибочно идентифицируется как страх и нейтрально в равной степени, т. е. не обнаружено значимых различий в частоте замен на данные выражения.

Интересна обнаруженная нами закономерность: среди ошибок распознавания страха у подростков с УО и НПР наиболее частыми оказываются замены на печаль, при этом не получено значимых отличий между этими группами по замене на печаль.

По данным некоторых исследований мимики, при визуальном узнавании эмоций испытуемыми с умственной отсталостью, с задержкой психического развития и нормальным развитием страх ошибочно идентифицируется как удивление, гнев и реже как радость. В нашем исследовании среди испытуемых с психическими расстройствами при узнавании страха доминируют замены на гнев. Предположительно, можно говорить о возможности смещения выражения этих эмоций, что соответствует закономерностям по Шлосбергу, установленных в ходе изучения экспрессии мимики. Однако насколько эти закономерности действенны при узнавании экспрессии по голосу, можно говорить после серии экспериментов.

Результаты нашего исследования показали, что восприятие и понимание гнева по интонации отличается низким уровнем и высокой степенью смешения с другими эмоциональными состояниями.

Отметим тот факт, что эмоциональное выражение гнева входит в число наиболее опознаваемых эмоциональных состояний по лицевой экспрессии. Наиболее опознаваемыми эмоциями детьми с ЗПР по мимике являются радость и гнев.

Группой умственно отсталых гнев идентифицируется как радость, печаль и страх в равных долях, т. е. ошибки носят более нетипичный характер. Аналогичные результаты получены у испытуемых с ПР: в опознании гнева замены на радость, печаль, страх и нейтрально осуществляются в равной степени, т. е. не обнаружено значимых отличий между частотой выбора ошибочных эмоциональных выражений. В группе нормальных испытуемых интонация гнева чаще опознается как нейтрально.

М. Г. Агавелян [2] указывала, что причиной плохой узнаваемости гнева по мимике является нечеткая дифференциация паттерна этого выражения. Возможно, это положение распространяется и при идентификации эмоции по ее интонационному облику.

Ошибочное и вариативно-модальное определение гнева умственно отсталыми подтверждает низкую дифференцированность эмоции гнева и в целом диффузность, размытость дифференциации экспрессивных значений. Данное явление можно объяснить качественными нарушениями лексики, характер-

ные для детей с умственной отсталостью, проявляющимися в несформированности структуры значения слова, нарушении процесса организации семантических полей. Неточности, замены в употреблении слов у умственно отсталых детей объясняются трудностями дифференциации как самих предметов, явлений, так и их обозначений. При опознании гнева испытуемые не могут определить модальность либо валентность выражения гнева.

Определение гнева как нейтрально в группе здоровых испытуемых согласуется с выводами предыдущего параграфа о том, что у современной молодежи в силу неблагоприятного влияния внешних факторов происходит деформация эмоционально-звукового эталона гнева. Смещение восприятия гнева в сторону нормы, изменение валентности выражения подтверждается доминирующими заменами на эмоцию нейтрально (получены достоверно значимые отличия по частоте замен на нейтрально по сравнению с другими эмоциями).

При идентификации эмоции нейтрально ошибки носят разнообразный характер. Умственно отсталые чаще делают замены на печаль, далее на гнев и радость, реже на страх. Этот набор эмоций аналогичен и для здоровых испытуемых: чаще ошибочно идентифицируют ровное настроение как гнев, затем как печаль и радость, реже как страх.

Особенность ошибок среди испытуемых с психическими расстройствами в том, что наиболее доминирующими являются замены нейтрально на гнев. Учитывая тот факт, что при распознавании гнева испытуемыми с ПР и НПР доминируют ошибки на нейтрально, а при узнавании нейтрально преобладают замены на гнев, можно предположить о существовании закономерности данных смещений при идентификации по голосу.

В заключение можно сказать, что исследования особенностей восприятия и идентификации эмоций по интонации голоса на материале умственной отсталости, психических расстройств достаточно интересны и актуальны, как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку помогают более шире изучить общую картину восприятия и понимания этими категориями подростков окружающего их мира, мира людей и эмоций.

Нами обнаружены как количественные, так и качественные отличия между разными категориями испытуемых. В целом, самые низкие показатели распознавания эмоций по голосу получены у подростков с УО, что говорит о неразвитости у них эмоционального слуха как перцептивной способности. По-сравнению с другими эмоциями, идентификация данными испытуемыми эмоции страха приближена к норме, что подтверждается отсутствием значимых отличий между другими группами в узнавании данной интонации.

Результаты диагностирования эмоционального слуха испытуемых с расстройствами личности и поведения ниже нормы и имеют своеобразие: в узнавании эмоций радости и страха показатели близки к результатам тестирования УО подростков, а уровень распознавания гнева соответствует результатам здоровых испытуемых. В целом всеми испытуемыми этой

группы эмоции отрицательного плана, такие как гнев, страх и печаль, опознаются достоверно хуже, нежели радость и ровное настроение.

Достаточный уровень развитости эмоционального слуха обнаружен у группы здоровых подростков (средний по группе 68,1%). В данной группе характерно предпочтение в адекватном узнавании эмоций нейтрально и радости наряду с довольно низкими показателями узнавания гнева.

Результаты эксперимента, по-нашему мнению, не могут получить объяснение только с точки зрения сложности интонационного облика эмоций, выражаемых голосом, а также наличие интеллектуальной патологии и других психических отклонений. Вероятно, на перцептивные процессы испытуемых влияет структура эмоционально-звуковых эталонов; представленность и местоположение базового переживания в мотивационной системе испытуемых; действие внешних факторов, приводящих к преобладанию агрессивных акустических сигналов в окружающей звуковой среде или, наоборот, доминированию положительных эмоций, что в обоих случаях, возможно, приводит к снижению порогов адекватного распознавания эмоций по голосу человека.

Библиографический список

1. **Агавелян, О. К.** Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики [Текст]: монография / О. К. Агавелян, Р. О. Агавелян. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004.
2. **Агавелян, М. Г.** Опознавание невербального поведения человека умственно отсталыми школьниками [Текст]: автор. дисс. ... уч. степ. канд. псих. наук. / М. Г. Агавелян – Екатеринбург, 1998.
3. **Бодалев, А. А.** Личность и общение. Избр. труды. [Текст] / А. А. Бодалев. – М., 1983.
4. **Манеров, В. Х.** Успешность восприятия говорящего в зависимости от индивидуальных особенностей слушающего [Текст] / В. Х. Манеров // Вопросы психологии, 1991.
5. **Морозов, В. П.** Эмоциональный слух человека [Текст] / В. П. Морозов // Журн.эволюц.биох. и физиол. 1985.
6. **Пашина, А. Х.** О структуре эмоционального слуха [Текст] / А. Х. Пашина // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 3.
7. **Плахотина, О. Д.** Личностные особенности умственно отсталых подростков с СДВГ [Текст] / О. Д. Плахотина // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 393–400.
8. **Славгородская, М. В.** Система здоровьесберегающей деятельности в школе-интернате [Текст] / М. В. Славгородская // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 410–421.

РАЗДЕЛ XII

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ. УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 378.1

С. В. Слинкин, З. И. Колычева

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВУЗ В ТЕРРИТОРИАЛЬНОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В философской, психолого-педагогической, социологической, культурологической литературе, посвященной проблемам образования, используются понятия «среда», «пространство», «поле». Представления об «*образовательной среде*» соединяют понятия «*среда*» и «*образование*»; она и рассматривается чаще всего как совокупность условий, в которых реализуется образование. Наполняемость данного понятия зависит от того, насколько полно учитываются эти условия, и что при этом понимается под образованием.

Понятие «образовательная среда» в последнее время было предметом многих психолого-педагогических исследований, в ходе которых уточнено и развито само понятие, описаны его структура, функции, параметры экспертизы, определены целевое, функциональное назначения и пр. Однако, сегодня средовой подход уже не в полной мере удовлетворяет научное и педагогическое сообщество. Смена познавательной и образовательной моделей, обращенность к субъекту образовательной деятельности, все более глубокое и последовательное «прочтение» гуманитарной парадигмы образования, понимание образования как возвращение образа «я» субъектом образования требуют обращения к более широкому «бытийному» контексту. В связи с этим наблюдается все более частое и последовательное использование понятия «*пространство*» [2; 4; 10 и др.].

Понятие «образовательное пространство» принадлежит к числу наиболее общих понятий философии образования. В самом широком предельном понимании *образовательное пространство есть форма существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный, имеющем место без специально организованных процессов обучения и воспитания.*

В общенаучном и философском планах понятие «пространство» может трактоваться в двух смыслах: субстанциональном (ньютоновском) и релятивистском (эйнштейновском). Образно говоря, можно говорить о «сцене», на которой разыгрываются события, а можно учитывать и факт форми-

рования событиями данного пространства, данной «сцены» (И. К. Шалаев, А. А. Веряев). Кроме того, образовательное пространство существует в двух плоскостях: *объективной и субъективной*. Для профессиональных педагогов характерна и чаще приемлема реляционная точка зрения как в понимании реального (объективного, физического) образовательного пространства, так и в понимании пространства субъективного, перцептуального, или психологически воспринимаемого. Образовательное пространство можно понимать как педагогически преобразованную и адаптированную среду. Освоение среды и превращение ее в образовательное пространство определяется как существующими или создаваемыми внешними условиями, факторами, так и внутренними предпосылками, условиями и факторами субъекта.

В последние годы проведена серия исследований по изучению образовательного пространства различного уровня, его возможностей и потенциала, а также взаимосвязи и интеграции образовательного пространства с культурными, социальными, экономическими и другими факторами и условиями. Результатом данных исследований стало обоснование понятий «социально-образовательное пространство», «социально-культурное пространство», «образовательный социум» и др. Для нас наиболее интересны исследования, рассматривающие данные понятия применительно к региональному уровню, и, прежде всего, к Западно-сибирскому региону (В. М. Кашлач, Е. М. Акулич, Н. Д. Попов и др.). В своем исследовании мы используем результаты указанных работ и предлагаем свое понимание и свою концепцию *территориального социокультурного пространства*.

Под территориальным социокультурным пространством мы понимаем форму существования трансляции социального опыта и культуры от поколения к поколению, социально-культурную реальность, которая обеспечивает континуум жизнедеятельности людей. Это объективное и субъективное пространство деятельности и проживания субъекта (в том числе, коллективного), реализации его потребностей, которое можно рассматривать как совокупность условий и возможностей для «включения ... в вечную и устойчивую череду поколений, которая составляет нацию, охватывая как прошлые, так и будущие поколения народа» [1, с. 340]. Социокультурное пространство это «территория», где существуют источники развития, порождаются его факторы, действуют противоречия, механизмы, закономерности и принципы, возможны со-деятельность, со-бытие субъектов, цель которых – работа над «сверхличными задачами» [1; 4].

К социокультурному пространству (как и к любому другому) приемлемы характеристики абсолютности и относительности, конечности и бесконечности, прерывности и непрерывности, гомогенности и гетерогенности, а также многомерности и открытости. Оно отражает некую протяженность, совокупность явлений и отношений, их связь, оно есть пространство событий, образующих единый кластер. «Величина» территории (масштаб, или протяженность) социокультурного пространства предельно (максимально) должна соотноситься с пространством окружающего мира, вселенной, про-

странством вневременных, общечеловеческих ценностей. Данная «территория» определяется как *мегауровень*. Социокультурное пространство страны (государства) соответствует его *макроуровню*; региона – *мезоуровню*; вуза (организации) – *микроуровню*. Выделение данных уровней традиционно в социальных науках (педагогике, психологии, социологии). Объектом нашего исследования является мезоуровень социокультурного пространства (территория, малый город), однако, при этом учитывается, что одной из основных характеристик социокультурного пространства является его открытость, что предполагает единство и неразрывную связь, взаимопроникновение всех уровней. Мы рассматриваем социальнокультурное пространство в целом и каждый уровень в том числе как многомерное, иерархически построенное системное образование, включающее в себя ряд элементов (компонентов).

Основными компонентами территориального социокультурного пространства, по нашему мнению, являются: политико-экономический, культурно-духовный, социально-контактный (личностный), предметно-пространственный, технолого-информационный, физико-географический и эколого-валеологический. Каждый из названных компонентов характеризуется определенной структурой и элементами, выполняет определенную роль и функции в жизнедеятельности социокультурного пространства, оказывает непосредственное или опосредованное влияние на другие компоненты данного пространства. Рассмотрим основные компоненты социокультурного пространства в контексте значимости педагогического образования для сохранения, развития и поддержания целостности данного пространства.

Политико-экономический компонент социокультурного пространства составляют политическая и экономическая системы того или иного уровня (территории, малого города). Это институты власти и управления, состояние управленческой структуры, уровень ее открытости, прозрачности, демократичности, участие населения в решении насущных проблем жизнедеятельности и пр. Немаловажное значение для данного компонента имеют принимаемые и реализуемые на уровне территории законодательные акты и документы. Прежде всего, насколько они понимаются, осознаются и принимаются населением; насколько проблемы, волнующие управленческие структуры, становятся проблемами людей, проживающих на данной территории. К политико-экономическому компоненту относятся предприятия и организации территории, предоставляющие рабочие места; условия работы, уровень занятости населения, реальный уровень их обеспеченности; состояние обслуживающей сферы территории и возможность населения удовлетворить насущные потребности и др.

Роль профессионального образования (в том числе педагогического образования) и вуза в территориальном социокультурном пространстве заключается в развитии человеческого потенциала, подготовке специалистов с необходимым для жизнедеятельности и функционирования в данном пространстве уровнем правовой и экономической культуры. Экономическое развитие общества формирует содержание нового заказа со стороны госу-

дарства, общества, личности, работодателя, что порождает необходимость обновления социально-педагогической функции высшей школы, требует формирование новой экономической культуры, нового экономического мышления специалиста. Вуз не может и не должен работать в рамках прежней, советской модели реализации своей социально-педагогической функции, необходим переход на новую, рыночно-ориентированную модель, способствующую формированию компетенций, соответствующих новой экономической культуре, новому экономическому мышлению. Роль профессионального образования состоит в подготовке специалиста к инновационному проектированию, необходимому для жизнедеятельности в условиях новой реальности [7].

Предметный компонент составляют состояние и особенности оформления социально-культурного пространства. Это, прежде всего, архитектура, особенности строительства, стилевые решения, характер построек и оформления пространства жизнедеятельности субъектов (удобство, функциональность, чистота и пр.). Немаловажное значение имеет наличие рекреаций и зон отдыха, их доступность, состояние и условия в данных зонах, ландшафтный дизайн и дизайн интерьера, цветовые решения и др. Компонент формирует реальное пространство жизнедеятельности, определяет физическое, эмоциональное и психологическое состояние и комфорт людей.

Безусловно, роль профессионального образования и особенно педагогического образования в формировании, сохранении данного компонента социально-культурного пространства определенной территории также первостепенно. Эта роль заключается, прежде всего, в воспитании культуры быта: восприятия, чувства вкуса, красоты и достоинства. Педагогическое образование в этом отношении играет особую роль, поскольку будущий педагог несет ответственность за воспитание подрастающего поколения.

Физико-географический компонент составляют естественные особенности географии и природы территории: географический ландшафт, флора и фауна региона и ее состояние, климатические условия, доступность природных зон для населения. Данный компонент меньше всего поддается влиянию и изменению, но есть возможность компенсации возможного негативного влияния физико-географического компонента другими компонентами социокультурного пространства. И в данном случае профессиональное и, особенно, педагогическое образования играют ключевую роль в воспитании молодого поколения и формировании соответствующего отношения к окружающей среде и природе: «благоговение перед жизнью», чувство восприятия, бережного отношения и др.

Эколого-валеологический компонент обеспечивает организацию природосообразной и здоровой жизнедеятельности субъектов социально-образовательного пространства. Помимо состояния окружающей природной среды, состояния атмосферы, гидросферы, литосферы данный компонент составляют уровень и характер медицинского обслуживания, возможности и организация спортивно-массовой, оздоровительной деятельности, все

факторы, создающие такие условия жизнедеятельности, которые способствуют сохранению, укреплению и развитию здоровья субъектов. Основная задача образовательных учреждений в данном отношении заключается в воспитании культуры здоровья обучающихся. Культура здоровья является составной частью общей культуры человека, определяющей его социальную успешность в процессе жизнедеятельности [8].

Задачей образовательного учреждения является не только воспитание культуры здоровья обучающихся, но и поддержание эколого-валеологического компонента социокультурного пространства в целом. Это может осуществляться через организацию спортивно-массовой, оздоровительной работы, пропаганду здорового образа жизни, работу как со взрослым населением территории, так и с детьми и пр.

Технологическо-информационный компонент социокультурного пространства составляют характер и уровень информационного обеспечения и информационного обслуживания территории, доступность средств массовой информации, наличие и доступность территориальных каналов и программ радио- и телевидения, полиграфические возможности, доступность Интернета и информационно-коммуникационных технологий, информационная грамотность, культура населения, информационная безопасность и пр.

Основная функция данного компонента – обеспечение коммуникаций и общения населения, расширение границ данных коммуникаций, что оказывает большое влияние на восприятие окружающего мира, расширяет границы данного восприятия и меняет его.

Как и в случае предыдущих компонентов, социально-образовательного пространства, роль профессионального образования заключается в воспитании информационной культуры, формировании информационно-коммуникационных компетентностей. В настоящее время уже невозможно представить успешную жизнедеятельность специалиста любой профессии, а тем более педагога без информационно-коммуникационных компетентностей.

Вуз, являющийся градообразующим в малом городе, становится не только источником специалистов, обладающих информационно-коммуникационными компетентностями, но и своеобразным информационным центром.

Социально-контактный компонент. Данный компонент социально-образовательного пространства составляют взаимодействия и общение субъектов данного пространства. Полисубъективное взаимодействие в социально-культурном пространстве способно выполнять следующие функции: конструктивную, организационную, коммуникативно-стимулирующую, информационно-обучающую, эмоционально-корректирующую, контрольно-оценочную. Механизмами реализации взаимодействия субъектов социально-образовательного пространства, по нашему мнению, являются *взаимопонимание, координация, кооперация, согласование, взаиморегуляция, компромисс* [3; 5].

Естественно, для реализации полисубъективного взаимодействия необходим определенный инструментарий. Для этого мы предлагаем использо-

вать современные гуманитарные технологии социального взаимодействия и социальной работы. Значимость профессионального образования и педагогического вуза заключается в педагогизации социально-образовательного пространства на основе использования данных технологий. Педагогический вуз формирует психолого-педагогическую готовность учителя к полисубъективному взаимодействию в своей профессиональной деятельности. Одним из главных элементов такой готовности является императив субъект-субъектных взаимодействий с окружающим миром [2; 3; 4; 5].

Культурно-духовный компонент характеризует уровень культуры и образованности субъектов социально-культурного пространства, наличие устоявшихся традиций, сохранение и следование определенным ценностям, возможность удовлетворения культурных потребностей населения территории. Элементами культурно-духовного компонента являются учреждения культуры, образования, религии, различные артефакты культуры, культурная и духовная жизнь людей и др. Данному компоненту, по нашему убеждению, принадлежит главенствующая роль в построении всего территориального социально-культурного пространства. Духовный компонент пронизывает все остальные, формируя единство социально-культурного пространства. Квинтэссенцией культурно-духовного компонента являются ценности. Особое значение проблема ценностей, ценностных ориентаций имеет для педагогики и образования, в том числе в процессе подготовки учителя. Мы исходим из возрастающего значения аксиологических основ в жизни российского общества и в построении образовательного пространства [1; 2; 6; 9].

Ценностные основания в педагогической система транслируются в специфические, собственно педагогические категории, явления, процессы, технологии. Мы выделяем: ценности, транслируемые через содержание образования; ценности, транслируемые учителем; ценности, транслируемые через организацию образовательного процесса; ценности, рождаемые событийной общностью субъектов образовательного пространства. Из приведенных выше «этажей» трансляции ценностей центральное положение должно быть отведено *учителю*. Именно от личности учителя, сформированности его ценностного сознания зависит успешность или неспешность жизни духа культуры в целом и устойчивость социокультурного пространства в том числе.

Социокультурное пространство можно описать не только структурно, но и качественно. Основными качествами (свойствами) социокультурного пространства являются целостность и единство, континуальность, автономность и открытость, многомерность, упорядоченность и структурированность, динамичность и стабильность, уникальность и неповторимость, управляемость, диалогичность, избыточность и др.

– *Целостность и единство* социокультурного пространства означают внутренние связи и взаимодействия взаимно дополняющих и взаимно компенсирующих друг друга компонентов, в которых протекает жизнедеятель-

ность субъектов (в нашем случае также и деятельность вуза как коллективного субъекта образовательной деятельности, своеобразного центра).

– Единый *континуум* социокультурного пространства отражает связь времен в его функционировании, в организации жизнедеятельности субъектов пространства (пространственно-временной хронотоп); представленность в социокультурном пространстве различных языков, этносов, видов знаний; уважительное отношение к прошлому, опора на настоящее, проектирование будущего в виде целей и программ деятельности.

– Относительная *стабильность* социокультурного пространства и в то же время его *динамичность*. Это означает способность данного пространства поддерживать устойчивое состояние, характеристику основных параметров на определенном качественном и количественном уровне с помощью выработки определенных механизмов и, в то же самое время, способность к изменчивости под воздействием внешних и внутренних факторов и условий.

– *Управляемость* социокультурного пространства со стороны его субъектов: управление спонтанно сложившимся многообразием отношений и взаимодействий между субъектами (тактическая цель) и управление самим процессом возникновения данного многообразия и форм организации деятельности (стратегическая цель). Управляемость включает специальные воздействия субъектов, направленные на упорядочение социокультурного пространства, сохранение его качеств, специфики, структуры, поддержание режима деятельности, совершенствование механизмов развития для достижения целей и задач. Средствами управляемости социокультурного пространства являются управленческие решения, реализация программ, проектов и др.

– *Открытость* социокультурного пространства. Как любая открытая и развивающаяся система социокультурное пространство отличается непротиворечивостью, слиянностью, единством взаимодополнительностью всех уровней (от микро до мега). Открытость предполагает непрерывный и постоянный энерго-информационный обмен. Для нас важно то, что психолого-педагогическое воздействие открытой системы формирует соответствующий индивидуально-психологический склад человека, который оказывает, в свою очередь, влияние на его дальнейший самостоятельный выбор связей и отношений.

– *Диалогический характер* социокультурного пространства является неизбежным следствием многообразия его компонентов, субъектов деятельности и взаимодействия. Диалог (полилог, полисубъектное взаимодействие) предполагает общение равных партнеров, равных субъектов развития, а также саму возможность развития как особое единство свойств и диалог социокультурного пространства и субъектов. Кроме того, диалог (полилог) является необходимой формой взаимодействия не только внутри социокультурного пространства, но и во вне.

– Достаточно четкая *упорядоченность и структурированность* пространства. Данные свойства предполагают наличие и относительную устой-

чивость многообразных (вертикальных и горизонтальных) связей между основными компонентами социокультурного пространства, включенность субъектов (как коллективных, так и индивидуальных) в социокультурное пространство, их активность (деятельность, взаимодействие, общение).

– *«Творимость»* пространства субъектами как условие их самореализации и саморазвития, воплощения себя во внешнем мире, «погруженность» субъектов в процессуально различные виды деятельности; адекватность возможностей социокультурного пространства и субъектов в процессе их взаимодействия.

– *Избыточные возможности*, достаточное богатство социокультурного пространства, разнообразие его компонентов, элементов, побуждающих субъектов постоянно делать *выбор* и дающих ему возможность найти свою «нишу». «Избыток недостатка и избыток возможностей» как условие развития и субъектов, и самого пространства.

– *Автономность* социокультурного пространства. Несмотря на неразрывность и единство различных уровней социокультурного пространства, каждый из них, в том числе и территориальный, характеризуется автономностью. Данное свойство определяется особенностями его компонентов и субъектов, их определенной самодостаточностью. Автономность означает кроме того и развитие каждого уровня социокультурного пространства на основе собственных внутренних закономерностей, определенных выработанных механизмов.

– *Многомерность* социокультурного пространства выражается во множественности его измерений: многообразии компонентов, определенной их структурированности, многообразии уровней субъектов данного пространства и многообразии их деятельности, многообразии качественных и количественных характеристик и др.

– *Уникальность* социокультурного пространства заключается в его исключительности и неповторимости, что обеспечивается и компонентами, и субъектами, и особенностью их деятельности и взаимодействия, выраженностью всех свойств и др.

– *Прогностичность* как способность прогнозировать и проектировать субъектами социокультурного пространства свое перспективное развитие, основываясь на основании изучения собственного актуального, наличного состояния и состояния социокультурного пространства.

– *Адаптивность* как свойство определенного уровня социокультурного пространства выражается в его способности приспосабливаться как к внутренним изменениям, так и к другим уровням, что обеспечивает целостность социокультурного пространства в целом.

Для сохранения всех указанных свойств социокультурного пространства взаимодействие субъектов предполагает следование определенным принципам. Таковыми принципами являются аксиологичность, герменевичность, конструктивность, креативность, сопряженность и дополнительность, кооперативность и сотрудничество. Мы полагаем, что в своей совокупности

данные принципы способны поддерживать качество социокультурного пространства, представленное в выраженности его основных свойствах. Именно данные принципы были положены в основу деятельности вуза как субъекта социокультурного пространства (территории, малого города) и как своеобразного культурно-образовательного центра данного пространства.

Таким образом, в нашем понимании понятие социокультурного пространства включает в себя не только географические особенности той или иной территории, но и политические, экономические, этнические и пр. Кроме того, социокультурное пространно пронизано неким духовным смыслом. Несмотря на присущий динамизм и многомерность, оно уникально. Целостность социокультурного пространства опирается на общие ценности, хотя отдельные его части могут представлять собой (и представляют) качественно отличные культуры.

Специфика социокультурного пространства территории заключается в его способности формировать особые, специфичные типы поведения, особую общность людей, объединенную чувством принадлежности именно к данной «территории». Оно способно влиять на выработку хозяйственных навыков населения, является фактором, обуславливающим его отношение к различным инновациям.

Образовательная составляющая может (и должна стать) основой культурно-духовного компонента социокультурного пространства территории; в отдельных случаях центром не только образовательного, но и всего социокультурного пространства территории (малого города) становится педагогический вуз.

Библиографический список

1. **Гессен, С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию. [Текст] / С. И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
2. **Зинченко, В. П.** Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). [Текст] / В. П. Зинченко – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
3. **Иванова, С. П.** Учитель XXI века [Текст]: / С. П. Иванова. ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
4. **Колесникова, И. А.** Педагогическая реальность. Опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст]: Курс лекций по философии педагогики. / И. А. Колесникова. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
5. **Лузина, А. М.** Теория воспитания: философско-антропологический подход. [Текст] / А. М. Лузина. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2000. – 190 с.
6. **Никандров, Н. Д.** Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. [Текст] / Н. Д. Никандров. – М.: Мирос, 2000. – 248 с.
7. **Пачикова, Л. П.** Развитие социально-педагогической функции вуза в изменяющихся экономических условиях. [Текст] / Л. П. Пачикова. – М., 2008. – 40 с.

8. **Рублева, О. В.** Интеграция содержания образования как системообразующий фактор становления экологической культуры личности [Текст]: / О. В. Рублева. дисс ... канд. пед. наук. – Самара, 2000. – 199 с.
9. **Сагатовский, В. Н.** Философия развивающейся гармонии. Часть III [Текст]: / В. Н. Сагатовский. – СПб: Петрополис, 1999. – 288 с.
10. **Шендрик, И. Г.** Образовательное пространство субъекта и его проектирование. [Текст] / И. Г. Шендрик. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 156 с.

УДК 37.1

Е. В. Ефимова, Г. И. Калимуллина

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прогресс науки и общества в целом привел к существенным переменам в образовательной системе, ее структуре, функции, социальной значимости. Современное образование переживает кризис модернизации и реформирования, задачи которых обусловлены вхождением Российской Федерации в мировое образовательное пространство, изменением социально-экономического и культурно-политического статуса России на рубеже двух тысячелетий. В результате сегодня, в период значимых перемен в социально-культурном и экономическом облике страны, особенно остро встает вопрос о повышении качества профессионального образования как направляющей силы всех преобразований.

Кризис современного образования, по мнению руководителя Департамента общего и дошкольного образования А. В. Баранникова, – это кризис качества. Сегодня система управления качеством становится показателем солидности и конкурентоспособности любого учреждения, не зависимо от сферы его деятельности. В современных условиях качество подготовки специалистов предопределяет дальнейшую судьбу вузов. Внутривузовская система управления качеством охватывает всю деятельность вуза, в том числе и вспомогательные процессы: прием, отбор, обучение персонала, научно-исследовательскую деятельность, исследования рынка труда, разработку образовательной услуги, поддержание организационных взаимосвязей и многие другие. Именно от них зависит эффективность основного процесса. В соответствии со стратегическими задачами в области качества деятельность вуза должна быть ориентирована на интересы потребителей образовательных услуг в подготовке высококвалифицированных кадров; в развитии фундаментальной и прикладной науки для эффективного решения

социальных и экономических проблем современного общества, развития общеуниверситетской культуры, трансферта знаний и технологий.

Под качеством в широком смысле согласно стандарту ИСО 9000 понимается «совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности». Под качеством профессионального образования в этой связи необходимо понимать соответствие образования как системы, как процесса и как результата требованиям заинтересованных сторон: государства, предполагаемых работодателей, обучающихся (будущих специалистов) и обучающихся (профессорско-преподавательского состава вуза). В частности требования государства обусловлены особенностями современной системы социальных и профессиональных отношений и выражены в государственных стандартах высшего профессионального образования, законодательных и нормативных документах. Согласно последним высшее профессиональное образование России сегодня прочно переходит на уровневую систему образования, которая отличается большей гибкостью, вариативностью, возможностью построения для каждого студента индивидуальной образовательной траектории.

Стандарты третьего поколения принципиально пересматривают структуру профессионального образования, целевые установки в подготовке бакалавров и магистров и разрабатываются с позиции компетентностного подхода. Требования же потенциальных работодателей обусловлены постоянно нарастающим информационным потоком (повышением как объема информации, так и скорости ее обновления) и направлены на удовлетворение потребностей производства в квалифицированных специалистах, способных реализовать себя в постоянно изменяющихся социокультурных условиях.

Требования, предъявляемые к качеству образования будущими специалистами – студентами вузов определяются адекватностью образовательного процесса в вузе будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, образовательный процесс вуза должен быть ориентирован на формирование компетенций. Основным критерием оценки качества образования – компетенции выпускника. Компетенция тесно взаимосвязана с результатами образования. С одной стороны компетенция трактуется как интегральная характеристика выпускника. С другой стороны, между этими понятиями существуют и различия, т. к. результаты образования определяются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами.

В современной педагогической литературе понятия «компетенция» и «компетентность» используются достаточно широко, в российской педагогической науке активное внимание уделяется организационно-методическим проблемам формирования и развития компетенций. В результате возникло большое разнообразие взглядов на вопросы содержания понятия «компетенция», осуществляется множество попыток классификации компетенций. Это в некоторой степени разобщает требования вузов к качеству подготовки своих выпускников.

Компетенция (от латинского *competere* – «соответствовать») означает область знания или сфера деятельности, в которой человек лучше всего осведомлен, обладает достаточными познаниями и опытом. В проекте ФГОС под компетенцией понимается «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». Таким образом, в применении к профессиональному образованию требования к выпускнику, получившему профессиональное образование, представляет собой определенный набор компетенций (по ФГОС): социально-личностных; общекультурных; общенаучных; инструментальных; профессиональных.

В свою очередь компетентность, согласно анализу М. М. Шалашовой, является некоторым интегральным качеством личности, характеризующим ее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных способностей. В связи с этим компетентность следует рассматривать как профессиональную грамотность, степень квалификации специалиста, как уровень развития личности и культуры человека. Компетентность не сводится к набору компетенций и не является суммой знаний, умений и навыков, так как включает в себя еще и мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. Она характеризует интегрированные качества выпускников вуза, т. е. результат обучения.

Построение образовательного процесса в высшей школе на компетентностной основе предполагает ориентированность его на будущую профессиональную деятельность выпускников. Вместе с тем, теоретический анализ категории деятельности выявил ряд противоречий между познавательной деятельностью студентов вуза и будущей профессиональной деятельностью молодых специалистов. На противоречие между учебной (познавательной) и профессиональной деятельности указывают Р. М. Асадуллин, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, А. И. Невский, Н. В. Кузьмина и др. На основе их комплексного анализа в табл. 1 приведена сравнительная характеристика познавательной деятельности обучающегося и профессиональной деятельности специалиста.

Формирование компетентного специалиста должно строиться на интеграции в образовательном процессе педагогических условий, ориентированных на развития отдельных компетенций. Ведущим из таких условий должно стать моделирование в образовательном процессе высшей школе профессиональной деятельности выпускника. Таким образом, возникает необходимость в интеграции двух полярно различных видов деятельности: познавательной и профессиональной.

Опираясь на исследования В. С. Швырева и Э. Г. Юдина, в качестве интегрирующего фактора в этом случае можно представить научно-исследовательскую деятельность студентов. Обращение к исследовательской деятельности в качестве фактора преемственности образования предопределено «интегральным эффектом» науки, который, по мнению ученых складывается из «трех мощных потоков: ...производственно-экономического эффекта,

...духовно-просветительской роли, ...и средства реализации общественных отношений».

Таблица 1

**Сравнительная характеристика познавательной
и профессиональной деятельности**

Структурные компоненты деятельности	Познавательная деятельность	Профессиональная деятельность
Потребности и мотивы	Познавательные	Профессиональные
Предмет (объект)	Информация как знаковая система. Носит характер эталона.	Вещества природы, материалы, сознание людей (для педагога) и др. Носит реальный характер.
Цели	Общее и профессиональное развитие личности	Производство материальных и духовных ценностей
Методы	Эмпирические, теоретические	Практические, теоретико-практические
Средства	Средства психического отражения действительности	Средства практического преобразования действительности
Результаты	Деятельностные способности личности и система ее отношений с окружающей действительностью	Товары, новые открытия, образованность людей (для педагогов)

Таким образом, исследовательская деятельность способна связать теорию и практику, образование и науку, стереть барьер между познанием уже изученного кем-то ранее и созданием своего собственного, что неизбежно проявится во взаимосвязи образовательных систем и технологий. Иными словами, процесс подготовки специалиста, соответствующего требованиям времени, будет осуществляться непрерывно в тесной взаимосвязи общего и профессионального образования, внешней и внутренней интеграции образовательной и профессиональной деятельности, если в его основу будет положена теория и методология научного исследования, как системы процедурных правил, принципов и приемов, которые согласуются с природой человеческой деятельности, направленной на познание и преобразование окружающей его среды.

В структуре исследовательской деятельности как внешнее и внутреннее объединяются познавательная и профессиональная деятельность. Исследовательская деятельность внешне направлена на производство, а внутренне на познание. При этом потребность в исследовании может носить как познавательный, так и профессионально-направленный характер, а также быть смешанной – познавательно-профессиональной.

Таким образом, исследовательская деятельность, включающая в себя внешнюю (конструирующую) и внутреннюю (познавательную) структуры реально является стержнем непрерывного образовательного процесса, построенного на компетентностной основе.

Таким образом, исследовательская деятельность по своей структуре обладая активной интериоризацией, является одновременно инвариантом познавательной и профессиональной деятельности человека, органически переходной формой от внешних механистических видов деятельности к внутренним, мыслительным действиям. Несмотря на полиморфизм объекта исследования, в то же время именно объект, развивающийся в результате самой этой деятельности, становится связующим звеном развития преемственных форм исследования от репродуктивных к творческим. Исследовательская деятельность надпредметна и универсальна. Обладая интегрирующим потенциалом, она способна стать связующим звеном между предметами и ступенями непрерывного процесса профессионального образования. В то же время ее творческая направленность позволяет выделить исследовательскую деятельность в качестве ведущего фактора развития личности. Следовательно, исследовательская деятельность выступает также стержнем непрерывного процесса формирования личности.

Вторая проблема, связанная с реализацией компетентностного подхода в образовании, заключается в неоднозначности подходов к оценке уровня сформированности компетенций. Анализ нормативной и психолого-педагогической литературы наряду с неоднозначным определением компетенций фактически показывает ее неопределяемость. И. А. Зимняя выделяет такие характеристики компетенций как углубленное знание предмета, постоянное обновление знаний для успешного решения профессиональных задач, представленность содержательного и процессуального компонентов в структуре компетенций. Вместе с тем анализ работ сторонников личностно-деятельностного подхода указывает на то, что понятие «компетентность» гораздо шире. Компетентность рассматривается как качество личности специалиста, его способность к определенной деятельности, и, следовательно, применительно к профессиональной деятельности, должно содержать такие характеристики как эмоционально-ценностная сфера личности специалиста, профессиональная направленность, владение профессиональной деятельностью. Таким образом, проявление компетентности специалиста возможно только в процессе его профессиональной деятельности.

Следовательно, невозможно судить об уровне сформированности компетенций молодого специалиста не имея сведений о его успешности в профессиональной деятельности. В то же время в образовательном процессе вуза возможность проявить себя в самостоятельной профессиональной деятельности практически не представлена. В этой связи одним из возможных путей объективной оценки компетентности выпускника в соответствующей профессиональной области выступает научно-исследовательская работа, как интегративная универсальная модель профессиональной деятельности.

Следовательно, защита научно-исследовательских работ является одной из наиболее эффективных форм определения качества выпускника. В процессе защиты выпускной квалификационной работы будущий специалист проявляет весь набор компетенций (табл. 2).

Таблица 2.

**Проявление компетентности выпускника педагогического вуза
в процессе выполнения и защиты научно-исследовательской работы**

№	Группа компетенций согласно ФГОС	Формы проявления в процессе научно-исследовательской деятельности
1.	Социально-личностные и общекультурные (СЛК)	Обоснование актуальности проблемы исследования в области педагогических наук на основе социологического и культурологического анализа, применение знаний социологии, представлений о закономерностях развития личности в целях корректного проведения педагогического эксперимента, владение общей культурой представления результатов научной работы.
2.	Общенаучные (ОНК)	Построение логики исследования на основе знаний философии и методологии науки, теоретический анализ проблемы на межпредметной основе, использование различных методов исследования, адекватных поставленной цели и задачам исследования, владение методами статистической обработки результатов.
3.	Инструментальные (ИК)	Использование информационных технологий, программных продуктов для поиска научной информации, обработки результатов, оформления и представления материалов исследования, систематизация, анализ и синтез научной информации по теме исследования, в том числе с информацией на иностранном языке, подготовка текста выпускной квалификационной работы, использование навыков публичной речи, ведения дискуссии для подготовки доклада и защиты научной работы.
4.	Профессиональные (ПК)	Оптимальное планирование научного исследования, направленность исследования на анализ эффективности внедрения инновационных образовательных технологий, оригинальность и качество представленной в работе методической разработки одного из элементов учебно-воспитательного процесса, качество контрольно-диагностического материала, внедрение результатов работы в образовательную практику.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность в образовательном процессе высшей школы с одной стороны является важным условием формирования профессионально компетентного специалиста, а, с другой, выполняет функцию объективной оценки готовности выпускника к осуществлению своей профессиональной деятельности в условиях постоянно изменяющейся информационной среды и социально-культурного пространства.

Библиографический список

1. **Асадуллин, Р. М.** Формирование и развитие педагогической деятельности студентов. [Текст] / Р. М. Асадуллин. – Уфа: БГПИ, 1999. – 146 с.
2. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. [Текст] / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991 – 207 с.
3. **Зимняя, И. Л.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. Л. Зимняя // Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004.
4. **Зимняя, И. Л.** Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) [Текст] / И. Л. Зимняя // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Кн. 2 // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – М.: Уфа, 2005.
5. **Невский, И. А.** Субъективный фактор в педагогической деятельности. // Советская педагогика. [Текст] / И. А. Невский. – 1992. – № 5/6. – С. 56–60.
6. **Кузьмина, Н. В.** Методы системного педагогического исследования. [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
7. **Шалашова, М. М.** Комплексная оценка компетентности будущих педагогов. // Педагогика. [Текст] / М. М. Шалашова. – 2008. – № 7. – С. 54–59.
8. **Швырев, В. С.** Мировоззренческая оценка науки: критика буржуазных концепций сциентизма и антисциентизма. [Текст] / В. С. Швырев, Э. Г. Юдин. – М.: Знание, 1973. – 63 с.
9. **Даянова, Э. М.** Нормативно-правовое обеспечение образования [Текст]: / Э. М. Даянова, Г. Р. Ишкильдина, Г. И. Каллимулина, М. В. Михайлов. учебное пособие / под ред. М. В. Михайлова. – Уфа: Издательство БГПУ, 2008.
10. **Климова, Т. Е.** Метод восхождения в формирование опыта научно-исследовательской деятельности студента [Текст] / Т. Е. Климова, Е. П. Романов, М. В. Романова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 78–84.
11. **Середенко, П. В.** Подготовка учителя–исследователя в вузе [Текст] / П. В. Середенко // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2. – С. 181–189.
12. **Романова, М. А.** Традиционные подходы к когнитивному развитию [Текст] / М. А. Романова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С. 306–310.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полупетельный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman, дискета с текстом статьи в редакторе Word в формате RTF и краткими сведениями об авторе: Ф.И.О. (полностью), научная степень и должность, место работы, контактный телефон или адрес в Интернете. Дискета должна быть проверена на наличие вируса! В случае его обнаружения редакция вправе не печатать данную статью во избежание попадания вируса на рабочий компьютер.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, учена степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15:

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

1. For acceleration of work with authors' materials the "Siberian pedagogical journal" asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman;
- Floppy disk with the text (MS Word or RTF document File);
- Brief items of information about the author:
 - First name, middle name, last name (completely);
 - Scientific degree and post;
 - Place of work;
 - Contact phone or the Internet address.

The disk should be checked up for computer viruses! In case of their detection the file will be deleted and the text may be rejected.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich - Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled "Bibliography". All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov’s works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes “they were facing constant problems of unfavorable community environment” [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N.Y.: St Vladimir’s Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков //Психологический журнал.– 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

**ПОЛОЖЕНИЕ
О ПОРЯДКЕ РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ
(СТАТЕЙ), ПОСТУПИВШИХ В РЕДАКЦИЮ
«СИБИРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»**

1. Рукописи (далее статьи), поступившие в редакцию «Сибирского педагогического журнала», проходят через институт рецензирования.

2. Формы рецензирования статей:

- непосредственное рецензирование в редакции;
- автор может направить со своей статьей рецензию.

Редакция оставляет за собой право провести дополнительное рецензирование.

3. Результаты рецензирования сообщаются автору.

4. Рецензия – критический отзыв о каком-либо сочинении, книги (С. И. Ожегов и Н. Ю. Швецова «Толковый словарь русского языка». – М., 2002)

Рецензировать – писать рецензию на статью (Ук. Соч.).

5. Примерный план рецензии статьи:



6. Рецензия подписывается рецензентом. Подпись заверяется.

RULES OF REVIEWING THE PAPERS (ARTICLES) RECEIVED BY THE EDITORS OF THE SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

1. The papers (further articles), received by the editors of the *Siberian Pedagogical Journal*, should pass an examination in the form of an expert's review.

2. Forms of reviewing articles:

– Direct reviewing by the editors;

– The author may attach the review to the article.

Editors reserve the right of additional examination.

3. The editors inform the author about the result of the examination.

4. The review contains a critical analysis of any article or book.

5. Approximate plan of the review:

Introduction

Subject matter of the article

Genre of the text

Topicality

Structure of the paper

Short summary of the paper

General evaluation (quality of the paper)

Shortcomings (if any)

Conclusions, recommendations for publication.

6. The review is signed. The copy is certified.

АВТОРЫ НОМЕРА

Агавелян Оганес Карапетович – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, fnk.nspu@mail.ru, Новосибирск

Асадуллин Раиль Мирваевич – доктор педагогических наук, профессор, ректор Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, sajan80@mail.ru, Уфа

Афанасьева Полина Валерьевна – аспирант Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, Polina-vrn@yandex.ru, Елец

Ахметова Мария Николаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, ramensky@mail.ru, Чита

Бабунова Елена Семеновна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Магнитогорского государственного университета, presch@masu.ru, Магнитогорск

Батчаева Павлина Абу-Юсуфовна – старший преподаватель кафедры математики и методики ее преподавания Карачаево-Черкесского государственного университета, pavlina-64@mail.ru, Карачаевск

Беловолов Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

Власов Дмитрий Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры методики обучения и педагогических технологий МГГУ им. М. А. Шолохова, DAV495@mail.ru, Москва

Высоцкая Ирина Всеволодовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка с методикой его преподавания факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, vysotskya@mail.ru, Новосибирск

Галимова Римма Разяповна – преподаватель по классу теоретических дисциплин муниципального учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств с. Локосово», pedagog@masu.ru, Локосово, Магнитогорск

Гетманская Елена Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, Getmel@mail.ru, Москва

Гордин Александр Иннокентьевич – старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Иркутский государственный педагогический университет», g.o.v@rambler.ru, Иркутск

Городенко Дмитрий Валентинович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Нижневартовского государственного университета, nggu@bk.ru, Нижневартовск

Гриневич Ирина Марияновна – начальник научно-методического отдела Ставропольска ИПКРО, соискатель Северо-Кавказского социального института, GIM-08@yandex.ru, Ставрополь

Гурулева Татьяна Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой международных информационных связей Читинского государственного университета, gurulevat@chitaonline.ru, Чита

Днепровская Тамара Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и истории образования Уральского государственного педагогического университета, colokol@ural.ru, Екатеринбург

Дулатова Зайнеп Асаналиевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики обучения математике Иркутского государственного педагогического университета, dulatova@yandex.ru, Иркутск

Ефимова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, g_kalimulina@mail.ru, Уфа

Иванова Мария Васильевна – логопед 1 квалификационной категории ГБУЗ НСО «Новосибирский областной детский клинический психоневрологический диспансер», jornal.nspu@mail.ru, Новосибирск

Исаев Илья Федорович – доктор педагогических наук, профессор, лауреат премии Правительства РФ в области образования, заведующий кафедрой педагогики Белгородского государственного университета, isaev@bsu.ru, Белгород

Калимуллина Гузель Ибрагимовна – аспирантка кафедры педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, g_kalimullina@mail.ru, Уфа

Камоза Татьяна Леонтьевна – кандидат технических наук, доцент кафедры технологии питания, декан факультета технологии общественного питания ГОУ ВПО «Красноярский государственный торгово-экономический институт», ftop@kgtei.ru, Красноярск

Карташов Евгений Александрович – заместитель директора по учебной и методической работе ФГОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» филиал в г. Железногорске, sultanis@yandex.ru, Красноярск

Князева Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Иркутский госпедуниверситет», sheltaknya@mail.ru; sheltaknya@yandex.ru, Иркутск

Козырева Татьяна Серафимовна – старший преподаватель кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, tasko3@rambler, Новосибирск

Колычева Зоя Ивановна – кандидат педагогических наук, проректор по научной работе ГОУ ВПО «Тобольский государственный педагогический институт им. Д. И. Менделеева», E-mail – tgpi@tobrpi.ru, Тобольск

Кондратьев Александр Сергеевич – доктор физико-математических наук, профессор кафедры методики обучения физике Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, академик РАО, Sitnova66@mail.ru, Санкт-Петербург

Коптева Наталия Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Пермского государственного педагогического университета, kopteva@perm.ru, Пермь

Кульгина Лариса Александровна – старший преподаватель кафедры градостроительства и архитектуры Братского государственного университета, соискатель Кузбасской государственной педагогической академии, lorakulgina@rambler.ru, Братск

Куликова Лидия Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, Хабаровск

Ларионов Виталий Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей физики Томского государственного политехнического университета, lvv@tpu.ru, Томск

Ларских Зинаида Петровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики начального образования Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, larskih@yelets.lipetsk.ru, Елец

Лучшева Людмила Михайловна – старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и современных педагогических технологий, МОУ ДПО «Институт повышения квалификации», Новокузнецк

Макарченко Михаил Геннадиевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры матанализа ГОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт», mmacarchenko@mail.ru, Таганрог

Маниковская Ольга Вадимовна – учитель русского языка и литературы, муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 30»; соискатель кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, Ramensky@mail.ru, Чита

Матис Владимир Иванович – доктор педагогических наук, кандидат философских наук, профессор, ректор Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования, vmatis@rambler.ru, Барнаул

Миронова Людмила Ивановна – кандидат технических наук, доцент кафедры информатики и вычислительной техники Уральского государственного педагогического университета, заведующая кафедрой информатики, вычислительной техники и методики обучения информатике, mirmila@mail.ru, Екатеринбург

Молчанова Людмила Николаевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной работы Курского государственного медицинского университета, vbnikishina@mail.ru, Курск

Мохотаева Маргарита Владимировна – аспирант кафедры логопедии государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Mokhotayeva@mail.ru, Санкт-Петербург

Никишина Вера Борисовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Курского государственного медицинского университета, VB Nikishina@mail.ru, Курск

Нургалеев Владимир Султанович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет», sultanis@yandex.ru, Красноярск

Орлова Рената Амировна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов Новосибирского государственного педагогического университета, gra2007@nxt.ru, Новосибирск

Пересыпкин В. А. – доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Восточной финансово-экономической академии Тольяттинского института, Тольятти

Полынская Ирина Николаевна – докторант кафедры теории и методики преподавания изобразительного искусства Московского педагогического государственного университета, julka-nv@mail.ru, Нижневартонск

Понятовская Елена Владимировна – преподаватель Ангарского педагогического колледжа, Иркутская область, соискатель Иркутского государственного педагогического университета, Ponyatovich@yandex.ru, Иркутск

Пушаева Марина Алексеевна – заведующая кафедрой правовых дисциплин Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский институт права» филиал, Орск

Рязанова Любовь Сергеевна – соискатель кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры прикладной математики и вычислительной техники Магнитогорского государственного университета, ryazanova2006@rambler.ru, Магнитогорск

Савельев Денис Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент Магнитогорского государственного технического университета, pedagog@mail.ru, Магнитогорск

Сайгушев Николай Яковлевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета pedagog@masu.ru, Магнитогорск

Ситнова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей физики и методики преподавания Ивановского государственного университета, Sitnova66@mail.ru, Иваново

Слинкин Сергей Викторович – кандидат физико-математических наук, доцент, ректор ГОУ ВПО «Тобольский государственный педагогический институт им. Д. И. Менделеева», E-mail - tgpi@tobrpi.ru, Тобольск

Третьяченко Владимир Федорович – кандидат искусствоведения, старший преподаватель КГАМиТ, vtetja@mail.ru, Красноярск

Тюрин Юрий Иванович – доктор физико-математических наук, декан факультета естественных наук и математики Томского государственного политехнического университета, tiyurin@tpu.ru, Томск

Ушаков Дмитрий Викторович – кандидат философских наук, старший научный сотрудник Института философии и права СО РАН, Новосибирск

Цветанова-Чурукова Лидия Здравковна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, elpinst@yelets.lipetsk.ru, Елец

Чочова Наталья Борисовна – директор городской социальной службы, pedagog@masu.ru, Сургут

Шантаренко Валерий Георгиевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Высшая математика» Омского государственного университета путей сообщения, shantarenko@math.omsu.omskreg.ru, Омск

Шаршов Игорь Алексеевич – доктор педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, isaev@bsu.ru, Тамбов

Шпак Наталья Евгеньевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Пермской государственной фармацевтической академии, shpaknat@yandex.ru, Пермь

Якунина Наталья Викторовна – доцент кафедры английского языка Российского государственного гуманитарного университета, dragnat@yandex.ru, Москва

AUTHORS

Agavelyan Oganés Karapetovich – Doctor of Psychology, professor of chair of pedagogics and psychology, the Novosibirsk State Pedagogical University, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

Afanasjeva Polina Valerjevna – the Post-graduate student faculty of a technique of elementary education of Yelets State University of a name of I. A. Bunin, Yelets

Akhmetova Maria Nikolayevna – Doctor of Pedagogic, associate professor, professor of pedagogic department of Zabaikalie N. G. Chernishevsky State Humanitarian-pedagogical University, Chita

Asadullin Ravil Mirvayevich – Doctor of Pedagogy, Professor, rector of the M.Akmulla Bashkir State Pedagogical University, sajan80@mail.ru, Ufa

Babunova Elena Semyonovna – Cand. of Pedagogical Sciences, Professor of Preschool Pedagogics and Psychology Department, Magnitogorsk State University, presch@masu.ru, Magnitogorsk

Batchaeva Pavlina Abu-Jusufovna – the senior teacher of chair of mathematics and a technique of its teaching (the teacher of mathematics) Karachaevo-Circassian state university, pavlina-64@mail.ru, Карачаевск

Belovolov Valery Aleksandrovich – Doctor of Pedagogy, Professor, head of the chair of Pedagogics and Psychology, the Novosibirsk State Pedagogical University, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

Chochova Natalia Borisovna – director of the Surgut city social service, pedagog@masu.ru <mailto:pedagog@masu.ru>, Surgut

Dneprova Tamara Petrovna – candidate of pedagogical science, docent (senior lecturer) The department of common pedagogy and history of education Urals state pedagogical university (USPU), colokol@ural.ru, Yekaterinburg

Dulatova Zainep Asanaliyevna – associate professor, phd, chief by the department of mathematics and method of teaching mathematics of Irkutsk State Teacher Training University, dulatova@yandex.ru, Irkutsk

Galimova Rimma Razjapovna – teacher of theoretical disciplines of additional education at Children's School of Arts in Lokosovo, pedagog@masu.ru <mailto:pedagog@masu.ru>, Lokosovo

Getmanskaya Elena Valentinovna – post-graduate student Moscow pedagogical state university, Getmel@mail.ru, Moscow

Gordin Alexander Innokentievich – a senior lecturer of social pedagogic and psychology department at Irkutsk State Pedagogical University, g.o.v@rambler.ru, Irkutsk

Gorodenko Dmitry Valentinovich – Candidate of Pedagogy, senior lecturer of the chair of the general and social pedagogics at the Nizhnevartovsk State University, nggu@bk.ru, Nizhnevartovsk

Grinevich Irina Mariyanovna – competitor of the North Caucasian Social Institute, GIM-08@yandex.ru, Stavropol

Guruleva Tatyana Leonidovna – Head of International Relations department of Chita state university, Candidate of pedagogical science, assistant professor, gurulevat@chitaonline.ru, Chita.

Isayev Ilya Fyodorovich – Doctor of Pedagogy, Professor, the winner of the of the Russian Government award in education, head of the chair of pedagogics, the Belgorod State University, isaev@bsu.ru, Belgorod

Ivanova Maria Vasilyevna – logopedist of the 1st qualifying category, «the Novosibirsk Regional Children’s Psychoneurological Clinic» post-graduate student. Novosibirsk

Kalimullina Guzel Ibragimovna – post-graduate student of the chair of pedagogics and psychology of vocational training of the M.Akmulla Bashkir State Pedagogical university, g_kalimullina@mail.ru, Ufa

Kamoza Tatyana Leontevna – Cand.Tech.Sci., senior lecturer at the chair of Nutrition Technology, Dean of the Faculty of Public Nutrition, the Krasnoyarsk State Institute of Trade and Economy, ftop@kgtei.ru, Krasnoyarsk

Kartashov Yevgeniy Alexandrovich – acting director in Schooling and Teaching Methods Activity of Federal Educational Establishment of Higher Education “Siberian Federal University” branch in the town of Zheleznogorsk

Knyazeva Tatyana Borisovna – candidate of pedagogical science, assistant professor the chair of social pedagogics and psychology State Educational Administration of High Professional Standard “Ikutsky State Pedagogical University”, sheltaknya@mail.ru; sheltaknya@yandex.ru, Ikutsky

Kolicheva Zoya Ivanovna – candidate of pedagogical sciences, vice-rector in scientific work of D. I. Mendeleev Tobolsk State Pedagogical Institute, E-mail - tgpi@tobrpi.ru, Tobolsk

Kondratiev Alexandr Sergeevich – doctor of science, professor of the Chair of methods of teaching Physics, Academician RAO of Russian state Pedagogical University after A.I. Gertzen, Sitnova66@mail.ru, St. Petersburg

Kopteva Natalia Vasiljevna – PhD in psychology Perm State Pedagogical University, kopteva@perm.ru, Perm

Kozyreva Tatiana Serafimovna – senior teacher of the chair of personal and special psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, tasko3@rambler, Novosibirsk

Kuligina Larisa Aleksandrovna – teacher of the pulpit urban planning and architectures of the Bratsk State University, post-graduate student of the Kuzbass state pedagogical academy, lorakulgina@rambler.ru, Bratsk

Kulikova Lydia Nikolayevna – Doctor of Pedagogy, Professor, Khabarovsk

Larionov Vitaly Vasilevich – Doctor of Pedagogy, professor of the chair of General Physics of the Tomsk Polytechnical University, lvv@tpu.ru, Tomsk

Larskikh Zynaida Petrovna – the Doctor of pedagogical sciences, the professor, managing faculty of a technique of elementary education of Yelets State University of a name of I. A. Bunin, larskih@yelets.lipetsk.ru, Yelets

Luchsheva Ludmila Mikhaylovna – the senior instructor of the department of psychology, pedagogy and contemporary pedagogical technologies, [MOU] of DPO “the college for advanced training”, Novokuznetsk

Makarchenko Michael Gennadievich – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры математического анализа «таганрогского государственного педагогического института», mmacarchenko@mail.ru, Taganrog

Manikovskaya Olga Vadimovna – Russian Language and Literature teacher, Municipal Secondary School №30; post-graduate student of Chair of Pedagogy of Zabaikalie N. G. Chernishevsky State Humanitarian-pedagogical University, Ramensky@mail.ru, Chita.

Matis Vladimir Ivanovich – Doctor of Pedagogy, Candidate of Philosophy, Professor, Rector of the Altay Regional Institute of Professional Development of Educators, vmatis@rambler.ru, Barnaul

Mironova Ljudmila Ivanovna – доктор технических наук (Cand.Tech.Sci.), ассистент профессора (старший преподаватель) кафедры информатики и компьютерной техники Уральского государственного педагогического университета, управления кафедрой информатики, компьютерной техники и техники подготовки к компьютерным наукам, mirmila@mail.ru, Ekaterinburg.

Mokhotaeva Margarita Vladimirovna – post-graduate student of The Herzen State Pedagogical University of Russia, Mokhotaeva@mail.ru, Saint-Petersburg

Molchanova Lyudmila Nikolaevna – the candidate of psychological sciences, the senior teacher of faculty of social work of Kursk state medical university, VB Nikishina@mail.ru, Kursk

Nikishina Vera Borisovna – the doctor of psychological sciences, the professor of faculty of psychology and pedagogics of Kursk state medical university, Kursk

Nurgaleev Vladimir Sultanovich – Doctor of Psychology, Head of Pedagogics and Professional Field Psychology Department of Federal Educational Establishment of Higher Education “Siberian State Technology University”, sultanis@yandex.ru

Orlova Renata Amiorovna – senior teacher of the chair of pedagogics and psychology, faculty of primary school, the Novosibirsk State Pedagogical University, gra2007@nxt.ru <mailto:gra2007@nxt.ru>, Novosibirsk

Peresipkin V – senior lecturer, head the department of psychology and pedagogy of the East Financial – Economic Academy, Togliatti Institute

Polynskaya Irina Nikolaevna – докторант кафедры теории и методики преподавания изобразительного искусства Московского государственного педагогического университета, julka-nv@mail.ru, Nizhnevartovsk

Ponyatovskaya Elena Vladimirovna – Lecturer of Angarsk Teacher’s Training College, Irkutsk Region, Post graduated student of Irkutsk State Pedagogical University E-mail Ponyatovich@yandex.ru, Irkutsk

Pushchayeva Marina Alekseyevna – Head of the chair of Law, Moscow Institute of Law, the Orsk Branch, pedagog@masu.ru, Orsk

Ryazanova Lyubov Sergeevna – competitor of department of pedagogics, the teacher of computer science at the department of applied mathematics and

computer equipment at Magnitogorsk state university, ryazanova2006@rambler.ru, Magnitogorsk

Savelyev Denis Anatolevich – Candidate of Pedagogy, senior lecturer of the Magnitogorsk State Technical University, pedagog@masu.ru, Magnitogorsk

Saygushev Nikolay Yakovlevich – doctor of pedagogy, professor of the chair of Pedagogics of the Magnitogorsk State University pedagog@masu.ru <mailto:pedagog@masu.ru>, Magnitogorsk

Shantarenko Valeriy Georgievich – candidate of physical and mathematical sciences, docent of cathedra “Highest mathematics” Omsk state university of railroad transportations, shantarenko@math.omsu.omsereg.ru, Omsk

Sharshov Igor Alekseevich – Candidate of Pedagogy, senior lecturer of the chair of general pedagogics of the G.R.Derzhavin Tambov State University, post graduate at the chair of pedagogics, the Belgorod State University, isaev@bsu.ru, Tambov

Shpak Natalya Eugenyevna – post-graduate student Perm State Technical University, senior lecturer Perm State Pharmaceutecal Academy shpaknat@yandex, Perm

Sitnova Elena Vladimirovna – candidate of pedagogical science, reader of the chair of general physics and methods of teaching of Ivanovo State University, Sitnova66@mail.ru, Ivanovo

Slinkin Sergey Viktorovich – candidate of physics and mathematics sciences, professor, Rector of D.I.Mendeleev Tobolsk State Pedagogical Institute, E-mail - tgpi@tobrpi.ru, Tobolsk

Tretjachenko Vladimir Fedorovich – Candidate of Arts, senior teacher, vtetja@mail.ru <mailto:vtetja@mail.ru>, Krasnoyarsk

Tsvetanova-Churukova Lydia Zdravkovna – the candidate of pedagogical sciences working for doctor's degree of Yelets State University of a name of I. A. Bunin, elpinst @ yelets. lipetsk. ru, Yelets

Tyurin Yuri Ivanovich – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Dean of the faculty of natural sciences and mathematics of the Tomsk Polytechnical University, tiyurin@tpu.ru, Tomsk

Ushakov Dmitry Viktorovich – Candidate of Philosophy, senior member of the Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of the Russian Academy of Science, Novosibirsk

Vlasov Dmitry Anatolievich – candidate of pedagogical sciences, Moscow Sholokhov's state humanitarian university, DAV495@mail.ru, Moscow

Vysotskaya Irina Vsevolodovna – Doctor of Philology, professor of the Chair of Russian language and its' teaching methods, Novosibirsk State Pedagogical University, vysotskaya@mail.ru, Novosibirsk

Yakunina Natalia Viktorovna – senior lecturer of the chair of the English language, the Russian State Humanitarian University, dragnat@yandex.ru, Moscow

Yefimova Elena Viktorovna – Candidate of Pedagogy, Senior teacher of the M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa

